



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Ana Beatriz Vaz Veiga

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e

Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Conta-me como foi: narrativas históricas com crianças do 1º
Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutor Gonçalo Maia Marques

Outubro de 2014

AGRADECIMENTOS

Neste espaço pretendo homenagear todos aqueles que de alguma forma passaram pela minha vida e que contribuíram para a minha formação e para a construção de quem sou hoje. Considerando este relatório uma caminhada que se revelou longa e agradecer pode tornar-se uma tarefa difícil. A todos, presto aqui o meu sincero agradecimento.

Ao meu orientador, Doutor Gonçalo Maia Marques, pelo seu apoio, disponibilidade e dedicação prestados na concretização deste trabalho. Revelou-se não só um profissional mas um amigo que me motivou sempre com uma palavra positiva.

À Educadora e Professora Cooperante que me receberam de braços abertos e que comigo partilharam experiências e saberes.

Às crianças e alunos com quem trabalhei na minha prática, pela calorosa receção, pelo carinho com que me receberam e pela confiança dos meus ensinamentos.

Ao meu par pedagógico, Lília Silva, pela amizade, por toda a ajuda e companheirismo ao longo destes anos.

Aos meus amigos pela amizade e espírito de entreaajuda durante este percurso.

Um agradecimento especial à minha família, pelos incondicionais apoios, incentivos e ajudas que sempre me proporcionaram ao longo deste percurso académico.

E ao meu amigo, companheiro e namorado, Diogo Fernandes, pela compreensão e carinho que me ajudou igualmente na construção deste estudo.

A todos vocês, um muito OBRIGADA!

RESUMO

A presente investigação apresenta-se com o título: *Conta-me como foi: narrativas históricas com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico* e foca-se na tentativa de desenvolver a consciência histórica de alunos através de narrativas históricas com diversos acontecimentos e protagonistas numa lógica diacrónica. Esta investigação prendeu-se com a vontade de tentar criar um estudo que trouxesse novidade na abordagem pedagógica e didática no campo da Educação Histórica.

O estudo foi orientado por quatro questões de investigação, das quais duas gerais e duas específicas: (1) Como desenvolver a consciência histórica dos alunos no 1.º ciclo relativamente à História de Portugal?; (a) Que momentos cronológicos são mais relevantes trabalhar?; (b) Qual a importância que as crianças atribuem à aprendizagem da História de Portugal?; (2) Será que alunos do 1.º ciclo do EB são capazes de responder a questões críticas sobre a História de Portugal?.

Constitui um repertório de atividades didáticas, construídas a pensar num grupo de 24 alunos de um 4.º ano de escolaridade, desenvolvidas com o contexto metodológico proporcionado pela observação participante do professor/investigador, numa dimensão reflexiva e dinâmica, no quadro da metodologia qualitativa com alguns contornos da investigação-ação. As atividades foram realizadas em grande grupo, pequeno grupo, individual e ainda com o apoio da família.

Através da análise de dados recolhidos verificou-se o gosto dos alunos pela área de Estudo do Meio e principalmente pela História Nacional. Foi possível constatar que para os alunos nem sempre era fácil recuar ao passado para análise dos acontecimentos estudados. Foram-lhes feitas questões críticas da História Nacional, onde demonstraram tratá-las como simples informação.

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II).

Palavras-chave: Educação Histórica; Estudo do Meio; consciência histórica.

ABSTRACT

The following research entitles: Tell me how it was: historical telling of primary children and it focuses on the attempt to develop a historic awerness on students through historic tales with plenty of events and protagonists in a diachronic logic. This research was set with the will to create a study which would develop a new pedagogic and didactic approach in the field of History Education.

The study was oriented by four research investigation questions, from which two general ones and two specific ones: (1) How to develop a historic awerness about the History of Portugal on primary education level students?; (a) Which chronologic events are the most relevant?; (b) What importance children give to learning the History of Portugal?; (2) Are primary education level students capable to answer critical questions about the History of Portugal?

It constitutes a repertoire on didactic activities built upon a group of 24 students on a 4th grade level, developed on a methodological context by the participant observation of the teacher/researcher, on a reflexive and dynamic dimension, using a qualitative methodology with some traces of investigation-action. The activities were carried through in a large group, in a small group, individually and with the support of family.

Through the analyses of the gathered data, it has been found the interest of students on Social Environment and mainly on National History. It was established that for the students were not always easy to remember the events studied. It was made them critical questions on National History, which demonstrate they treat it has simple information.

The present report was developed on the Supervision Teaching Practice II (PES II) course.

Keywords: History Education; Social Environment; historic awerness.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	
RESUMO.....	ii
ABSTRACT	iii
LISTA DE FIGURAS.....	vi
LISTA DE QUADROS	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	viii
LISTA DE ANEXOS.....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS	x
NOTA INTRODUTÓRIA	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II	2
Características do contexto educativo.....	2
Características socioeconómicas	4
Características educativas.....	5
Características curriculares	7
Áreas de intervenção e conexões efetuadas	8
CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	10
Orientação para o problema e questões de investigação	10
Enquadramento teórico.....	13
Educação Histórica	13
Processos e técnicas do Ensino da História	16
Consciência Histórica das crianças do Pré-Escolar e do 1.º CEB.....	19
Investigação no Ensino da História	22
Estudar Educação Histórica.....	22
Metodologia de investigação	25
Apresentação e fundamentação da metodologia de intervenção no estágio ..	25

A investigação qualitativa em educação.....	25
Investigação-ação.....	27
Participantes da investigação	28
Instrumentos de recolha de dados	29
Observação participante	29
Documentos não escritos/registos audiovisuais	31
Registos criados pelo professor/investigador.....	32
Questionário.....	32
Plano de ação do estudo.....	32
Apresentação e análise de dados	34
Atividades desenvolvidas	34
TAREFA 1 – Formação de Portugal.....	35
TAREFA 2 – “Quem sucede D. Fernando?”	42
TAREFA 3 – Expansão Marítima	47
TAREFA 4 – Os Caminhos Marítimos.....	49
TAREFA 5 – Domínio Filipino	55
TAREFA 6 – Marquês de Pombal e o Terramoto de 1755.....	57
TAREFA 7 – Regimes Liberal e Absolutista	60
Conclusões	64
CAPÍTULO III – REFLEXÃO FINAL	70
Referências bibliográficas	76
Anexos	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espaço interior do Centro Escolar.....	3
Figura 2 – Espaço exterior do Centro Escolar.....	3
Figura 3 – Espiral de ciclos da Investigação-ação	28
Figura 4 – Bonecos de D. Afonso Henriques realizados pelos alunos	37
Figura 5 – Frame do vídeo “O Primeiro Rei”	38
Figura 6 – Linha de tempo elaborado pelos alunos	39
Figura 7 – Momento de exploração dos navegadores portugueses, tendo como suporte a ferramenta PowerPoint.....	50
Figura 8 – Rotas marítimas traçadas pelos alunos	52
Figura 9 – Os alunos na realização do trabalho sobre Marquês de Pombal	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Recursos e espaços existentes no Centro Escolar	2
Quadro 2 – O exemplo de compreensão de causalidade	14
Quadro 3 – Calendarização do processo de estágio	32
Quadro 4 – Tarefas realizadas e datas de implementação	34
Quadro 5 – Chuva de ideias em torno do conceito “Formação”	37
Quadro 6 – Acontecimentos importantes da visualização do vídeo “O Primeiro Rei”	38
Quadro 7 – Chuva de ideias em torno da questão “O que aconteceu a seguir?”	44
Quadro 8 – Chuva de ideias em torno do conceito “Dinastia de Bragança”	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Habilitações dos Pais.....	4
Gráfico 2 – Área de atividade dos Pais	5
Gráfico 3 – Situação atual de emprego dos Pais	5
Gráfico 4 – Respostas dos alunos à questão 1	40
Gráfico 5 – Respostas dos alunos à questão «Olhando para a árvore genealógica, quem acham que irá suceder no trono de D. Fernando? Porque?».	45
Gráfico 6 – Respostas dos alunos à questão 2	46
Gráfico 7 – Respostas dos alunos à questão 3	53
Gráfico 8 – Respostas dos alunos à questão 4	62

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Planificação referente à semana de 25 a 27 de novembro.....	81
Anexo II – Autorização aos encarregados de educação	95
Anexo III – Diários reflexivos das sessões.....	96
Anexo IV – Folha de registo do questionário aos alunos (exemplo)	106
Anexo V – CD com o presente relatório	107

LISTA DE ABREVIATURAS

PES – Prática de Ensino Supervisionada

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curriculares

ESE – Escola Superior de Educação

CEB – Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

ME – Ministério da Educação

NOTA INTRODUTÓRIA

Este relatório de estágio está inserido no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Tem como objetivo refletir sobre o percurso realizado no âmbito da experiência prática desenvolvida na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, tendo como base um trabalho de cariz investigativo ligado à área de Estudo do Meio.

Tomando como pressuposto que cabe ao professor orientar os seus alunos para que estes construam conhecimento, após um levantamento de necessidades, logo no início do estágio, considerou-se pertinente a elaboração de um projeto tendo em vista a História de Portugal, mais precisamente a narrativa histórica. Quando falamos de narrativa histórica, falamos da importância de contar histórias e da transmissão de testemunhos aos alunos para que o conhecimento do passado se torne mais significativo.

Para a composição deste estudo foi organizado um conjunto de três capítulos abordando as seguintes temáticas:

O **primeiro capítulo**, o Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada II destina-se à apresentação de todo o contexto de estudo, onde o estágio foi realizado, as principais características da turma e das suas famílias, mencionamos ainda as áreas de intervenção e as conexões efetuadas, apresentando um exemplo em concreto. De seguida, o **segundo capítulo**, o Trabalho de Investigação está organizado em secções. Aborda a orientação para o problema, bem como as questões do estudo. Uma secção é o enquadramento teórico que apresenta os conhecimentos acerca do tema escolhido, para uma melhor compreensão e análise do trabalho desenvolvido. Outra secção, a metodologia onde se explicitam as opções metodológicas selecionadas para a realização do estudo, nomeadamente a investigação qualitativa com contornos de investigação-ação. Por fim, o **terceiro capítulo** prende-se com uma breve reflexão sobre todo o percurso de estágio desde o Pré-escolar até ao 1.º Ciclo, onde são focados aspetos ligados a esta vivência, bem como uma avaliação ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA II

As crianças não podem permanecer incólumes aos contextos em que se movem. Tal como os contextos se moldam à sua presença, as crianças e os seus contextos influenciam-se mutuamente.

(Graue & Walsh, 2003, p.24)

Este capítulo destina-se a uma breve apresentação de todo o contexto educativo, onde foi realizada a Prática Supervisionada II, nomeadamente a caracterização do Centro Escolar, dos alunos envolvidos e das suas famílias.

Características do contexto educativo

A Prática de Ensino Supervisionada (PES II) e o presente relatório foram realizados num Centro Educativo público, numa freguesia semiurbana pertencente ao concelho de Viana do Castelo, inserido num dos Agrupamentos do mesmo concelho. Esta freguesia tem as principais atividades económicas centradas nos setores secundário e terciário e uma minoria no setor primário. O serviço predominante é o comércio.

O Centro Escolar é um edifício constituído por dois pisos, relativamente recente (inaugurado em 2005), possuindo ótimas instalações, conforme nos mostra o seguinte quadro:

Quadro 1

Recursos e espaços existentes no Centro Escolar

Rés-do-chão	1.º Piso
✓ Secretaria	✓ 9 salas destinadas ao 1.º ciclo,
✓ Sala destinada ao Jardim de Infância	encontrando-se uma delas devoluta
✓ Sala dos professores	✓ Pequena arrecadação para arrumo de

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Polivalente (ginásio) ✓ Pequena arrecadação para arrumo de materiais didáticos (despensa) ✓ Refeitório ✓ Sala de informática ✓ Sala destinada à biblioteca ✓ Casas de banho (alunos e professores) 	<p>materiais didáticos (despensa)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Casas de banho (alunos e professores)
---	---

A escola está muito bem apetrechada em termos de material didático destinado às disciplinas que este ciclo de ensino contempla (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões). As salas existentes no Centro Escolar após o período de aulas servem também para as Atividades de Enriquecimento Curriculares (AECs) existentes no mesmo Centro. A nível de equipamento tecnológico, mais especificamente em três das salas do 1.º piso estão equipadas com quadro interativo. Para além deste fator, a escola também beneficia de aparelhos de som e computador portátil, e ainda de um projetor portátil e de uma tela.

O polivalente (ginásio) é destinado às sessões de Educação Físico-Motora e às AECs da mesma área, equipado também com dois balneários (das meninas e dos meninos). Serve ainda, quando necessário, para atividades que se justifique um espaço amplo.

A nível exterior, o espaço envolvente é extenso e contempla um campo de jogos, um parque e bastante espaço livre onde as crianças se divertem nos intervalos letivos.



Figura 1 – Espaço interior do Centro Escolar



Figura 2 – Espaço exterior do Centro Escolar

Características socioeconómicas

Relativamente à turma onde foi realizado este estudo, esta era constituída por vinte e quatro alunos, sete do género masculino e dezassete do género feminino. Todos os alunos que frequentavam esta turma tinham oito ou nove anos de idade, à exceção de duas alunas, que por motivos de retenção anterior, tinham já dez anos.

Os pais e encarregados de educação demonstravam um grande interesse e preocupação pelo percurso escolar e pessoal de cada educando. Os contactos com a professora titular eram sempre muitos, embora em alguns casos, contactos curtos.

A estrutura familiar dos alunos caracterizava-se, maioritariamente, como nuclear. Relativamente ao número de irmãos de cada aluno, verificava-se uma grande predominância de alunos com apenas um irmão (16 alunos) e os restantes não têm nenhum irmão (8 alunos).

Relativamente às habilitações literárias dos Pais constatou-se que a grande maioria possui o 2.º Ciclo e o Ensino Secundário. Fazendo uma análise separada das habilitações dos pais e das habilitações das mães podemos constatar que nas habilitações dos pais predomina o 2.º e o 3.º Ciclo e na das mães predomina o 2.º Ciclo e o Ensino Secundário. Podemos verificar este facto no gráfico seguinte:

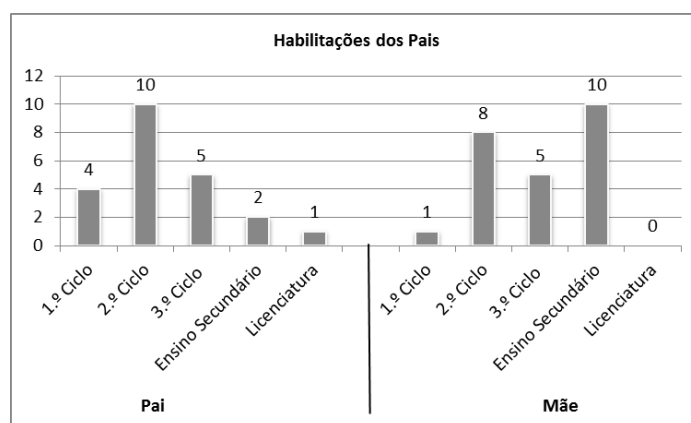


Gráfico 1 – Habilitações dos Pais

Quanto à atividade profissional dos mesmos, segundo o seguinte gráfico, constata-se que a maioria dos pais trabalha na Construção Civil e na Indústria e a maioria das mães trabalha na Indústria e logo de seguida nos Serviços (setor público e setor privado).

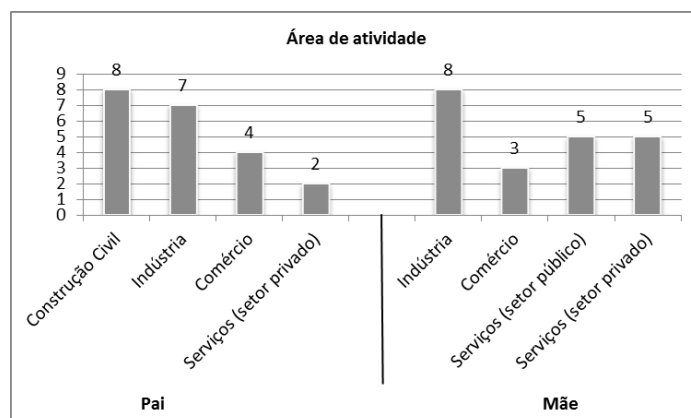


Gráfico 2 – Área de atividade dos Pais

Por último, analisando a situação profissional dos Pais, podemos verificar no gráfico a seguir, que a maioria tem uma atividade profissional ativa. O nível de desempregados é baixo, havendo quatro pais e cinco mães nesta situação.

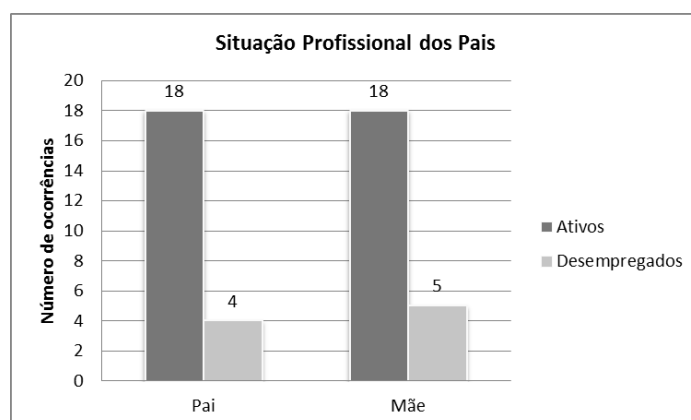


Gráfico 3 – Situação atual de emprego dos Pais

Características educativas

Pelo que pudemos analisar durante as semanas de observação a turma manifestava uma certa heterogeneidade no que concerne às potencialidades/dificuldades dos alunos. Relativamente ao domínio dos valores e atitudes, a grande maioria revelava sentido de responsabilidade: era organizada e cumpria, habitualmente, os prazos estabelecidos. Em termos de assiduidade e pontualidade, à exceção de uma aluna que praticamente todos

os dias chegava atrasada (apesar de a encarregada de educação ter sido alertada várias vezes para a necessidade de cumprimento de horário) todos os alunos possuíam hábitos de pontualidade e de assiduidade.

No decorrer das atividades diárias, grande parte dos alunos demonstravam interesse e empenho, capacidade de concentração, persistência e disponibilidade para a aprendizagem. Eram crianças que mantinham um relacionamento interpessoal saudável, na medida em que, na sua maioria, respeitavam a opinião dos outros e entreadjudavam-se. Uma percentagem considerável dos alunos manifestava autonomia e iniciativa na realização das tarefas. No entanto, havia um conjunto de oito alunas que manifestavam lacunas em muitos dos aspetos referidos. Salientaram-se, entre outros, a falta de atenção/concentração que patenteavam, distraíndo-se com facilidade.

Em termos de comportamento e cumprimento de regras, em contexto de sala de aula, a turma manifestava algumas lacunas ao nível do respeito pela sua vez de falar. Eram extremamente faladores e não conseguiam controlar-se. Por vezes, prejudicavam o ambiente de aprendizagem na sala de aula e a eficaz consolidação de conceitos básicos, devido às intervenções constantes e, por vezes, desmesuradas que faziam.

No que concerne ao domínio dos conhecimentos, a turma em geral correspondia às solicitações de forma positiva. As oito alunas, já referidas, manifestavam também dificuldades apresentando resultados mais fracos, pelo que havia necessidade de lhes conceder apoio individualizado. No entanto, procurava-se que todos os alunos conseguissem envolver-se diretamente e com consistência no processo de ensino-aprendizagem.

Em termos de comunicação a turma mantinha um discurso coerente, mas nem sempre correspondia devidamente ao que se pretendia. Os alunos gostavam de intervir e, na sua grande maioria, faziam-no de forma crítica e consciente. Havia no entanto, um aluno, de temperamento muito especial, que apesar de ser bastante participativo, crítico construtivo, principalmente em temas vocacionados para as ciências, não gostava de ser contrariado, rejeitando muitas vezes a opinião dos outros e fazendo prevalecer a sua.

Relativamente à aprendizagem na sua maioria os alunos eram competitivos e esforçavam-se por ter bons resultados escolares. A turma tinha hábitos de discussão e

análise dos assuntos abordados, construindo dessa forma a sua aprendizagem. Na sua maioria (havendo casos excepcionais) os alunos possuíam hábitos de estudo e realizavam os trabalhos de casa. As aprendizagens efetuadas baseavam-se nos trabalhos do dia-a-dia, no entanto, havia na turma alunos que para além do que era pedido se predisponham a pesquisar informação autonomamente, o que fazia com que conseguissem conhecimentos mais abrangentes em determinados assuntos. Estes alunos conseguiam estabelecer relações ou interpretações de conhecimentos e/ou de acontecimentos muito mais facilmente do que aqueles que nada os motivava.

Na generalidade os alunos eram bastante lentos na realização dos trabalhos diários. Sobressaía um ou outro caso de crianças mais ágeis e preocupadas por terminar as tarefas nos tempos previstos para o fazerem.

Características curriculares

Fazendo uma análise relativa às dificuldades nas aprendizagens, estas diferem conforme as áreas curriculares:

- **Português** – A maioria dos alunos revelava facilidade em comunicar oralmente e conseguiam ter um discurso coerente. Na leitura alguns alunos apresentavam bastantes dificuldades. Ao nível da escrita, a maioria escrevia com letra legível mas os erros ortográficos era uma das lacunas da turma. Quanto à interpretação de textos escritos havia algumas dificuldades por parte de alguns alunos e na produção escrita, a criatividade e a imaginação era dominantes. Apesar das dificuldades apresentadas o desempenho dos alunos nesta área era satisfatório.
- **Matemática** – Disciplina com grande apreço pela maioria dos alunos. Na sua globalidade demonstram facilidade na manipulação de números, mas no domínio das técnicas de cálculo (da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão) demonstravam alguma dificuldade. Apesar disso, era uma turma que tinha um gosto especial por jogos que envolvessem o cálculo mental. A resolução de problemas para alguns alunos era uma dificuldade, principalmente na sua interpretação. Na área da geometria e medida e na

organização e tratamento de dados, na sua maioria mostravam algum à vontade.

- **Estudo do Meio** – Era nesta área que os alunos demonstravam mais à vontade em participar. A motivação era constante em todas as atividades desenvolvidas em sala de aula. Os conteúdos eram muito diversificados mas todos eles despertavam a curiosidade dos alunos.
- **Expressões** – As quatro áreas curriculares que compõem as expressões eram muito apreciadas pelos alunos, pois tratava-se sempre de momentos mais práticos. A Expressão Físico-Motora seria aquela que os alunos se empenhavam com mais entusiasmo.

Áreas de intervenção e conexões efetuadas

A PES II teve a duração de um semestre, ou seja, teve início em outubro de 2013 e terminou em janeiro de 2014. Logo no início do estágio, nas semanas de observação, a professora cooperante forneceu-nos alguns documentos da turma que achava relevante para a nossa prática. Um destes documentos foi um horário semanal dividido pelas diferentes áreas de estudo (Português, Matemática, Estudo do Meio e as diferentes Expressões). O repto lançado pela professora cooperante foi que, tentássemos seguir as nossas planificações, assim como garantir o cumprimento das horas que estavam estipuladas para cada área disciplinar.

Vimos à partida que iria ser difícil fazer a nossa própria gestão do tempo em relação às áreas, mas também nos deixou à vontade para se em alguns momentos quiséssemos trocar a ordem das mesmas. Para dificultar ainda mais as coisas, todas as semanas a professora cooperante fazia questão de nos orientar em relação aos conteúdos que queria que nós abordássemos. Quando o pretendido era que estes conteúdos tivessem sido todos fornecidos no início, antes da execução das planificações.

Com estas duas dificuldades foi muito difícil para nós conseguirmos a conexão entre as diferentes áreas, pois os conteúdos fornecidos semanalmente eram muito distintos e seguiam sempre a ordem do manual escolar. Não desvalorizando a importância que um

manual escolar tem no percurso escolar, o professor também tem que ser capaz de organizar-se e propor atividades diferentes e didáticas aos seus alunos. Como afirma Félix (1998) deve existir um equilíbrio entre o ensinar e o aprender, “ensinar não significa aprender, mas sem conteúdo não há ensino (p.38).

A interdisciplinaridade era um ponto fraco das nossas planificações, quando na prática, cada vez mais, se luta pelo contrário. Segundo Pombo, Guimarães e Levy (1993) a definição de interdisciplinaridade

deverá entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum. A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho contínuo de cooperação de professores envolvidos. (p.13)

Esta combinação entre as diferentes áreas acontecia pontualmente, mas nunca o conseguimos fazer em todas. Na planificação que consta em anexo (*Anexo 1*), semana de 25 a 27 de novembro não consta qualquer conexão. Eram temas muito distintos: na Matemática tínhamos que abordar a multiplicação e a divisão (algoritmo); no Português a continuação do estudo da obra literária proposta para o 4º ano, “O Rouxinol”, assim como na escrita a elaboração de um convite e na gramática a continuação do estudo dos adjetivos; no Estudo do Meio tínhamos que abordar a 2ª Dinastia; e a Expressão Físico-Motora propusemos jogos com bola.

Contudo, em relação à minha área de estudo (Estudo do Meio Social), ao longo de todo o percurso de estágio tentei sempre seguir um ensino conciliador (Félix, 1998). Este modelo, segundo esta autora é um modelo construtivista que valoriza a aprendizagem como uma mudança conceptual e promove atividades partindo dos “pré-conceitos e ideias prévias dos alunos (...) de modo a provocar o conflito cognitivo que significa mais do que descobrir, reconstruir” (p.44). O professor neste modelo assume um papel muito importante como “planificador de atividades que facilitem a construção de significados, selecionando os conteúdos e atividades mais adequadas, entre as quais estão a exposição/receção e a investigação” (p.44).

CAPÍTULO II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Estudar as crianças – para quê? Eis a nossa resposta: para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque, se não o fizermos, alguém acabará por inventar.

(Graue & Walsh, 2003, p. 12)

Neste capítulo apresenta-se o trabalho de investigação que foi desenvolvido. O capítulo está organizado em cinco secções. Na primeira secção são apresentadas as razões que nos levaram à escolha do tema central desta investigação bem como as questões e objetivos da mesma. É apresentada ainda a pertinência do estudo com base em documentos formais. Na segunda secção, apresenta-se o enquadramento teórico com uma breve contextualização do tema central da investigação. Esta secção caracteriza-se pela apresentação e interpretação biográfica, de modo a sustentar o presente relatório. Depois, na terceira secção explicitam-se as abordagens metodológicas selecionadas para a realização deste estudo. Em seguida, na quarta secção apresentam-se as atividades e tarefas realizadas para este estudo e analisam-se resultados. Na última secção responde-se às questões do estudo formuladas inicialmente, indicam-se as suas limitações e perspetiva-se investigação futura.

Orientação para o problema e questões de investigação

Ao iniciarmos esta investigação, a escolha da área a trabalhar e principalmente o tema é sempre uma fase muito inquietante. Surgem inúmeras ideias ou no meu caso, não surgia nenhuma. Fazer uma investigação na área do Estudo do Meio Social, mais precisamente na área de História nunca foi dúvida para mim.

Enquanto aluna, no nível Secundário (3º ciclo) frequentei durante os três anos a área de Ciências Sociais e Humanas, pois a História era uma das minhas principais preferências. Durante esse período houve matérias que me fascinaram mais que outras, mas o gosto estava sempre presente. Nesta altura a referência do meu docente foi das melhores. Fazíamos muitos trabalhos práticos que exigiam uma determinação,

criatividade e exigência da minha parte, mas que contribuiu para o aperfeiçoamento deste gosto.

Mais tarde, o meu percurso pela ESE também foi uma rampa de sucesso neste sentido, as aulas de História continuaram e ainda as Didáticas de Meio Social, onde nos foram apresentados também muitos instrumentos de como trabalhar História com crianças e para crianças nos primeiros anos de escolaridade.

Depois de ter certeza da área escolhida era altura de escolher um tema em concreto. O facto de ter participado no Congresso Internacional das XIII Jornadas de Educação Histórica em Barcelona ajudou na minha decisão. Foi um trabalho feito com muito prazer, na altura em contexto pré-escolar, mas que teve ótimos resultados. Daqui o meu interesse em continuar esta experiência, mas agora no contexto de 1º ciclo.

O Programa de Estudo do Meio para o Ensino Básico (ME, 2004) faz referência à importância de trabalhar noções de História, quer local quer nacional. Desta forma, os alunos destas idades devem ter a noção e reconhecer vestígios de outras épocas, sejam eles, monumentos, fotografias, histórias, documentos escritos, pois constituem fontes de informação que podem ser utilizados para a reconstrução do passado. Requerem o desenvolvimento de atitudes de respeito pelo património histórico, sua conservação e valorização.

Após as semanas de observação reparei que fazia todo o sentido apostar nesta temática, pois foi evidente o gosto da turma por esta área. Mas surgiram neste momento inúmeras dúvidas e inúmeras questões: “Como é que poderíamos trabalhar Educação Histórica com uma turma do 4º ano de escolaridade?”, “Que tipo de atividades proporcionar a estes alunos de forma a atingirmos os objectivos pretendidos?”.

Para Félix (1998) cabe ao professor de História [e neste caso ao professor de Estudo do Meio Social] criar condições que possam ajudar os seus alunos para a construção de conhecimento com características próprias, como o pensamento cronológico, a compreensão histórica, a análise e interpretação da História, a capacidade de formulação de questões, a análise de temas históricos e a tomada de decisões.

Começamos então, mais uma vez, por olhar para o programa do 4º ano de Estudo do Meio e a partir daqui surgiram várias ideias. Surgiu a ideia de pegar nas histórias

românticas de alguns reis e rainhas de Portugal e trabalhar os amores e desamores dos mesmos, perceber se existiu em algum momento da história destes reis lutas pelo poder, entre outras ideias.

Mais tarde surgiu a ideia que sustenta todo este relatório, ou seja, pegarmos em vários marcos importantes da História de Portugal e a partir daqui proporcionarmos várias atividades práticas aos alunos para que estes pudessem desenvolver a sua empatia/consciencialização histórica. Para orientar o estudo formularam-se as seguintes questões orientadoras:

- I. Como desenvolver a consciência histórica dos alunos no 1.º ciclo relativamente à História de Portugal?
 - a. Que momentos cronológicos são mais relevantes trabalhar?
 - b. Qual a importância que as crianças atribuem à aprendizagem da História de Portugal?
- II. Será que alunos do 1.º ciclo do EB são capazes de responder a questões críticas sobre a História de Portugal?

Estas questões foram os pressupostos basilares desta investigação e, através deles, nos suportamos na literatura especializada em Educação Histórica e Estudo do Meio Social.

Enquadramento teórico

Educação Histórica

O conceito de Educação Histórica tem sido desenvolvido com intensidade na Inglaterra, Estados Unidos, Canadá e Brasil. Segundo Barca (2001) estes investigadores iniciaram a pesquisa com a tarefa de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História de crianças, com um pressuposto teórico (o conhecimento) e um pressuposto metodológico (a prática). Presentemente em Portugal seguem também esta ideia, isto é, a Educação Histórica segue a epistemologia da História, desenvolve estudos empíricos em sala de aula e pretende que as crianças se iniciem no trabalho “laboratorial” do historiador com as evidências.

Muitos autores, segundo estes pressupostos, discutem e duvidam da capacidade das crianças em perceber acontecimentos históricos, pois falamos concretamente em acontecimentos do passado. É corrente falar que crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos têm dificuldades em perceber a História devido à complexidade dos conceitos de tempo e espaço. Consideram muitos dos conceitos e conteúdos muito abstratos. Vários autores vieram contrariar esta posição e investigaram a possibilidade de crianças aprenderem História. Cooper, 1995, Ashby e Lee, 1987 e Egan, 1994, (*cit. por Solé, 2004, p. 100*) argumentam que crianças destes níveis etários dispõem já de um conceito de causalidade, que se observa no seguimento coerente de uma narração; não será o conceito “formal” de causalidade, mas já é o narrativo que ajudará a formalizar posteriormente o conceito de causalidade histórica.

De acordo com Solé (2009), o conceito de causalidade

relaciona-se com a noção de causa que pressupõe um conjunto de diferentes significados: fatores que tendem a produzir ou trazer um efeito; fatores que levam a que os acontecimentos aconteçam; razões; intenções; motivos; causas reais; condições que interferem com o ‘normal’ processo dos acontecimentos. A causalidade é central na História e é um aspeto fundamental para qualquer explicação histórica. (p.7)

Husbands apresenta, com base em dois autores, o desenvolvimento da compreensão de causalidade, no quadro a seguir apresentado:

Quadro 2

O exemplo de compreensão de causalidade (Husbands, 1996, p.36)

Estádios	Descrição
Estádio 1	Não há lógica na causalidade em História, as coisas simplesmente ‘acontecem; the ‘story’ ‘unfolds’. A causalidade não é problemática.
Estádio 2	As causas estão relacionadas umas com as outras numa sequência, um acontecimento ‘tem’ que acontecer por causa de uma sequência mecânica de causas.
Estádio 3	As causas são como forças científicas, atuando em combinação: ‘eventos ‘únicos são causados por um aglomerado de ‘fatores’. Algumas causas são claramente mais importantes que outras.
Estádio 4	As causas são como uma rede; embora as causas individualmente possam ser importantes (‘nós nas redes’), possam ser significativas, as relações entre as causas são também importantes. As relações entre estas causas mudam através dos tempos.
Estádio 5	Há uma relação entre a natureza das causas e a atribuição de valor que lhe dão os historiadores; os modelos dos historiados moldam as ideias acerca da causalidade.

A capacidade de pensar em História está intimamente relacionada com a temporalidade. Como afirma Siman (2003, *cit. por* Cainelli & Tuma, 2009) pensar historicamente pressupõe perceber e compreender ruturas entre o presente, o passado e o futuro, identificar acontecimentos no tempo cronológico e relacionar o próprio quotidiano com elementos do passado, reforçando o diálogo passado e presente.

A ideia de temporalidade é de facto uma conceção que as crianças ainda não têm desenvolvido. As conceções que têm adquirido estão relacionadas com o ambiente familiar. De acordo com Oliveira (2003 *cit. por* Cainelli, 2006) “no que se refere à noção de passado, percebemos que a criança analisa os conhecimentos através da sua lógica operatória... [...] Isto comprova a ideia de que o tempo histórico é uma construção causal e não meramente cronológica”. (p. 65). No segmento de pensamento Elias (1984) afirma que “o indivíduo não tem a capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. [...] vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes” (p.13).

A educação histórica procura possibilitar o melhor entendimento da História pelos alunos para num nível a seguir existir uma construção da consciência histórica, fundamental para o melhoramento do ensino da História. Para Lee (2003, *cit. por* Schmidt & Garcia, 2008)

a educação histórica sustenta-se no desenvolvimento da relação que os sujeitos estabelecem com as idéias constitutivas da própria natureza da História, tais como as fontes, narrativas e explicações históricas, bem como dizem respeito aos próprios conteúdos e conceitos históricos, tais como imigração, religião, trabalho, entre outros. (p.75)

Por sua vez, para Ashby (2003) a evidência histórica é essencial para a compreensão histórica, ou seja, é fundamental que os alunos aprendam a interpretar fontes, a realizar inferências e que consigam ir para além da análise superficial das fontes. Neste sentido, para a mesma autora, a “evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)” (p. 42). É de salientar que a evidência histórica não é vista como uma fonte, mas sim como a interpretação da mesma. Ashby refere ainda que,

as fontes, por elas próprias, não podem ser designadas ou não como evidência somente com base nesta interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuída para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão. (p. 42-43)

A evidência histórica, assim como, narrativa, causa, explicação, empatia histórica é considerada como um conceito de ‘segunda ordem’ e contribui para uma melhor compreensão da história. De acordo com Lee (2001) “é este tipo de conceitos [...] que dá consciência à disciplina” (p.15).

Da investigação na Educação Histórica interessa perceber como as crianças e alunos constroem as suas ideias históricas e a compreensão em relação à História. Na Educação Histórica o objetivo primordial centra-se em compreender “quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História” (Cainelli & Schimdt, 2011, p. 11 *cit. por* Aquino e Oliveira, 2013, p. 1129) e tendem a desenvolver este conceito em intervenções didáticas significativas tendo como referência original a própria epistemologia da História.

Esta área de Educação Histórica é defendida por muitos que não deve ser apenas feita por investigadores, mas deve também ser feita pelo ‘professor-investigador social’, devendo apenas tentar obedecer a alguns princípios:

- (1) Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo.
- (2) Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas.

- (3) Desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas.
- (4) Recolha de dados sobre as ideias dos alunos a *posteriori*, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial.
- (5) Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem. (Barca, 2012, p. 46-47)

A exploração das ideias prévia na Educação Histórica situa-se num ambiente construtivista, que em Portugal é designado como ‘aula-oficina’ (Barca, 2004). O professor assume-se como um investigador social e tem de “aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe” (Barca, 2004, p.133).

Ainda segundo Barca (2004) para a concretização de uma ‘aula-oficina’ pode recorrer-se a materiais utilizados em ambiente de investigação. Esta aula pode começar pelo momento em que se recolhe as ideias prévias dos alunos, que normalmente se costuma fazer informalmente, mas que pode assumir um carácter disciplinado. Após este momento inicial procede-se ao desenvolvimento de interpretação de fontes (mapas, imagens...) que pode ser cruzado com guiões de perguntas. Por fim, neste tipo de aula, a avaliação é fundamental e pode ser feito através da comparação das ideias iniciais e finais dos alunos.

Processos e técnicas do Ensino da História

A ideia de como uma aula de História deve ser dada e encarada varia de autor para autor. Para Ribeiro (2012), “nos níveis elementares de aprendizagem” a história deve ser memorizada. “Datas, factos, conceitos, sequências de conteúdos podem e devem ser usados para esse fim”. (p. 65). De acordo com o mesmo autor, “insistem meter na cabeça dos estudantes que o importante é que compreendam a matéria e que não necessitam de saber nada de cor”. (p.66). Cada vez mais, os investigadores nesta área lutam por um pensamento diferente, contra o que se considera um método tradicional de ensino em que os alunos são agentes passivos de uma aula.

Tendo em conta o pensamento pedagógico clássico, e de acordo com Ribeiro (2012), o ensino da História deveria ser meramente uma exposição e transmissão de conhecimentos, pois a “identidade do ensino da História é o expositivo” (p. 69) e não entende como “o ensino da História (e não só) possa ser interessante sem que o docente fale com os demais em silêncio, isto é, sem que o professor exponha os conteúdos que leciona aos alunos” (p.69).

A Educação Histórica considera que o trabalho exigente com a análise das exigências e dos testemunhos do passado é precioso no reforço epistemológico do trabalho do professor. Apesar das ideias mencionadas, o ensino da história tem outras perspectivas que não concordam com o entendimento deste autor. Para Schimdt e Garcia (2005, p.298, *cit. por* Schimdt, 1998) na perspectiva do ensino da história, uma aula deve ser “o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou este conhecimento”.

Segundo Barca e Solé (2012) “ensinar História deverá ser muito mais do que transmitir factos e descrever situações históricas avulsas, sob pena de desvirtuar as enormes potencialidades da educação histórica para entender o mundo” (p. 94). Na mesma linha de pensamento, Bernardo (2009) refere que

o ensino de História deve propiciar aos alunos o contato com os procedimentos da pesquisa histórica, para que este seja capaz de compreender a natureza e o estatuto do conhecimento histórico e aprenda a formular análises e caracterizações sobre períodos históricos e realidades sociais. (p. 1)

Os alunos têm obrigatoriamente de se sentirem os agentes principais do ensino da história, tem de existir uma participação dos sujeitos envolvidos. Assim, “o ensino da história deveria resultar numa significância que possibilitasse aos estudantes desenvolver sua capacidade de compreensão e interpretação dos eventos históricos” (Santos & Cainelli, 2013, p. 1268).

Corroborando a mesma perspectiva, no ensino da História tem de acontecer uma mudança na forma como as pessoas e principalmente os alunos pensam sobre ela. As concepções erradas de ensinar e aprender História têm sido cada vez mais modificadas.

Uma das razões pelas quais as pessoas mudaram foi constatar que: anteriormente, as crianças encaravam a história como maçadora e inútil e os pais também a achavam assim; [...] as crianças passavam a olhar para a História como uma disciplina interessante, difícil como a matemática, mas sem quererem desistir dela. [...] as crianças relacionavam melhor as suas ideias em História. (Lee, 2001, p.14)

Numa sociedade ansiosa pela mudança o ensino da história “é visto como algo do passado que não teria nenhuma relação com o tempo vivido” (Santos & Cainelli, 2013, p. 1269). Tentar levar os alunos até esse tempo, chamado passado é por vezes uma tarefa árdua, torna-se então um desafio a ser ultrapassado, “objetivando um ensino que provoque nos estudantes um interesse por esse passado com vistas a sua relação com o presente, perspectivando o futuro” (Santos & Cainelli, 2013, p. 1269).

Para Barton (2001), “as crianças tentam entender a informação histórica desde tenra idade, através de toda a fonte de informação que as rodeia” (p.55). Com a sua pesquisa as crianças entendem que existiu uma mudança do passado até ao presente, entendem por exemplo, que “a moda mudou porque as pessoas não gostam das mesmas coisas” (p.57), ou que no passado levavam reguadas porque “não havia tecnologia para dar outro tipo de castigos” (p.57).

As narrativas históricas tornam-se importantes no ensino da História e Farmer e Cooper (1998, *cit. por* Freitas & Solé, 2003) evidenciam que as narrativas “agora estão novamente em moda em educação em geral e no ensino da história em particular” (p. 223). Para Roldão (1995) as narrativas históricas são “estruturas organizativas de conteúdos que podem ser utilizadas como estratégias, no sentido de tornar acessíveis e significativos para as crianças os temas que estudam” (p.71).

Cooper (1995, *cit. por* Freitas & Solé, 2003) apresenta três tipos de argumentos que sustentam a importância do uso da narrativa no ensino da História:

- (1) ajudam as crianças a dar sentido ao que aprendem, a aprofundá-lo e integrá-lo no que já sabem;
- (2) ajudam as crianças a explorar as fronteiras entre imaginação e realidade;
- (3) ajudam as crianças a rejeitar o que não entendem, nem o interiorizado, nem sendo capazes de lhe atribuir sentido. (p. 224)

Jörn Rüsen (2001) confirma que “a narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado” (p. 64). A competência narrativa pode ser definida como a “habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos

que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio de uma recordação da realidade passada.” (Schmidt, Barca & Martins *cit. por* Barom, 2011, p.6).

De facto, as crianças constroem as suas próprias narrativas influenciadas pelo ambiente familiar e de grupos de vivência. Constroem inferências do mundo de acordo com o que ouvem estabelecendo comparações entre temporalidade de factos vividos e não vividos.

Consciência Histórica das crianças do Pré-Escolar e do 1.º CEB

A consciência histórica pode ser introduzida desde os primeiros anos (Pré-Escolar) e prova disso é o estudo realizado para o Congresso Internacional das XIII Jornadas de Educação Histórica. As crianças nestas idades estão preparadas para o conhecimento histórico, “graças não apenas à Família e ao seu Meio Social, mas também à positiva e perene influência da socialização, aliada ao papel que o Jardim de Infância pode desempenhar no diálogo e na exponenciação comunicativa destes saberes” (Marques, Silva, Veiga, Maciel, Marinho e Silva, 2013, p.1347). Desta forma, foram implementados algumas atividades ligadas às suas filiações familiares e ao seu meio local de naturalidade em diferentes Jardins-de-Infância.

As crianças nestas idades demonstram uma curiosidade por tudo que as rodeia e isto é uma mais-valia para as desafiar para este tipo de conceitos ligados ao Meio Social. Neste estudo, o conhecimento da família e dos vínculos mais próximos, assim como o meio local foram as bases para percebermos a consciência histórica destas crianças.

A consciência histórica em sala de aula não pode ser meramente analisada como um conhecimento do passado, mas “pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.” (Rüsen *cit. por* Schmidt, Barca e Martins, 2010, p. 193). O ensino da história está intimamente relacionado com a apreensão da consciência histórica e está relacionado com a forma como o indivíduo aprende o tempo histórico. Além disso, a consciência história associa-se muito ao conceito de aprendizagem

histórica, que segundo o mesmo autor, é a “consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo.” (Schmidt, Barca e Martins, 2010, p. 193).

Para formação da consciência é defendida por Rüsen (2001a) como “atividade mental da memória histórica, que tem sua representação e uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência”. Desta forma define consciência histórica como:

o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretação das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. (Rüsen, 2001b, p. 58-59)

Para Félix (1998) a formação da consciência histórica de um indivíduo depende da aquisição de um ‘bom conhecimento histórico’. Este conhecimento histórico, segundo esta autora é comum aos três Ciclos do Ensino Básico e é movido por competências que são consideradas essenciais pela autora ao futuro do cidadão. Essas competências são: 1) Conhecimento da realidade em que vive, ou seja, “o estudo da História permitirá ao aluno situar-se conscientemente no mundo e ao mesmo tempo conhecer criticamente a sua herança pessoal e coletiva” (Félix, 1998, p.77); 2) Conhecimento e compreensão da natureza social e individual do ser humano, isto é, “a História deve proporcionar ao aluno a compreensão das forças geradoras das mudanças e da evolução das sociedades humanas; deve aproximá-la dessa complexa rede de interesses e posições ideológicas dos grupos, das motivações e atos individuais” (Félix, 1998, p.78); 3) Tratamento de informação, ou seja, “a História, dada a sua natureza específica, fundamenta-se nas provas que se podem obter das fontes existentes, logo desenvolver capacidades, tais como análise, inferência, interpretação crítica, juízo crítico, equivale a ensinar a tratar a informação” (Félix, 1998, pp. 78-79); 4) Desenvolvimento de atitudes tolerantes tanto a intelectual como socialmente, ou seja, “no que se refere à formação da tolerância cultural e social, esta desenvolve-se, pois o aluno encontra, tanto no passado mais próximo como no mais remoto, formas de vida, crenças, atitudes coletivas de sociedades muito

diferentes da sua” (Félix, 1998, p.79); e, 5) Respeito e valorização do património histórico, ou seja,

“é preciso que os alunos aprendam a olhar à sua volta com ‘olhos históricos’, valorizando as heranças desse passado, muitas vezes considerado pouco valioso, mas que deve ser visto como *objetivos* diretamente ligados aos nossos antepassados, às condições da sua vida quotidiano, aos seus anseios e frustrações, às suas lutas e diversões”. (Félix, 1998, p.79)

Para Jörn Rüsen (2001, cit. por Schimdt, Barca e Martins, 2010) a consciência histórica poderia ser agrupada no interior de uma tipologia na qual se insculpiriam: uma forma tradicional, uma exemplar, uma crítica e uma genética. A forma tradicional é quando a consciência história atribuí um significado contínuo ao passado, no presente e no futuro de modo inconsciente. A forma exemplar rastreia os acontecimentos mais importantes ao longo do tempo, dando base para orientação e tomada de decisão no presente. A crítica faz um corte com o passado, dando novos significados, tanto ao passado, ao presente e ao futuro, onde a história se despedaça, para que perca seu poder como no presente. Por fim, a genética demonstra que é no passado que se encontra a mudança, onde a memória histórica prefere representar a experiência da realidade passada como acontecimentos inconstantes. Segundo o autor, as duas primeiras tipologias (tradicional e exemplar) são consideradas as menos desenvolvidas e as restantes (crítica e genética) as mais desenvolvidas (194-195).

No sentido do passado com relação do presente e perspetivando o futuro, a empatia histórica, conceito desenvolvido por autores como Peter Lee e Rosalyn Ashby, “contribui para uma história mais reflexiva e menos burocrática” (Santos & Cainelli, 2013, p. 1269). De acordo com Lee e Ashby (2001, cit. por Santos & Cainelli, 2013, p. 1269), a empatia histórica “entendida como a capacidade de perceber as diferenças entre o eu e o outro, colocando-se no lugar desse outro possibilita uma interação maior entre o estudante e os conteúdos escolares”.

Assim sendo, “trabalhar a consciência histórica implica uma dinâmica cíclica, por um lado, entre consciência histórica, pensamento histórico e narrativa histórica, por outro, entre passado, presente e futuro” (Mangerico, 2013, p. 1214).

Investigação no Ensino da História

Estudar Educação Histórica

Segundo Barca e Gago (2001) os conceitos históricos são compreendidos pelos alunos através das suas vivências humanas e sociais. Procuram explicações para uma situação do passado através da sua própria experiência, o que revela um esforço de compreensão histórica.

Na tentativa de perceber a Educação Histórica, Barca e Gago (2001) elaboraram um estudo realizado no âmbito do Projeto “Formar opinião na aula de História – FOP” onde teve como principais objetivos: 1) criar situações de interpretação de fontes históricas multiperspetivadas, enquanto atividade genuinamente histórica, em contexto de sala de aula de História e Geografia de Portugal e 2) analisar tipos de argumentação manifestados pelos alunos do 6º ano de escolaridade sobre fontes históricas com pontos de vista diversos.

Desta forma, existia a pertinência em investigar como é que os alunos dão sentido a fontes históricas relacionando diversos pontos de vista, em situações historicamente contextualizados. Assim, procuraram saber: Que níveis de argumentação apresentam os alunos do 6º ano de escolaridade sobre fontes primárias exprimindo pontos de vista contraditórios em relação à política colonial portuguesa no período anterior ao 25 de Abril?

Para realizar o estudo foram escolhidos 83 alunos do 6º ano de escolaridade, de quatro turmas que tinham a disciplina de História e Geografia de Portugal e este foi desenvolvido em duas fases: 1ª) contextualização e 2ª) recolha de dados. Para a recolha de dados usaram um questionário que incidia num conjunto de material histórico selecionado para o estudo.

Como conclusões Barca e Gago (2001) referem que pela análise do desempenho dos alunos que fizeram parte do estudo, constataram que aqueles alunos do 6º ano de escolaridade estão, na sua maioria, aptos para compreender fontes históricas com mensagens diversificadas, em situações de aprendizagem em que os contextos históricos se apresentam de alguma forma identificados.

As crianças de 11-12 anos poderão ser capazes de lidar com fontes históricas de perspectivas diversas, contudo o trabalho com fontes na aula de História não pode ser uma tarefa mecânica, terá de ser ancorado e contextualizado numa situação que faça sentido e, por isso, as fontes devem ser cuidadosamente selecionadas. As perguntas devem, também, ser claras e objetivas para que o aluno saiba qual a tarefa a desempenhar. O sentido que os alunos dão às mensagens varia de acordo com as experiências e vivências de aprendizagem que têm dentro e fora da escola.

Com este estudo, as autoras Barca e Gago (2001) procuraram indagar como é que alunos no 6º ano de escolaridade interpretavam fontes primárias com mensagens distintas, contextualizadas no seu tempo. Em situação de aula, esta abordagem propõe uma postura essencial da parte do professor: disponibilidade para explorar, por um lado, os sentidos que os alunos atribuem aos conceitos, em substituição do tradicional lugar-comum de que os alunos nada sabem e, por outro lado, construir a aula de História em coerência com a natureza da disciplina, que assenta num processo progressivo de inferência sobre o passado, a partir das suas fontes. Com este ponto de partida, estarão criadas algumas das condições essenciais para que, durante o processo de ensino-aprendizagem, a progressão lógica dos alunos seja adequadamente estimulada pelo/a professor/a (Barca e Gago, 2001).

Noutro contexto, Schmidt e Garcia (2008) realizaram também um estudo sobre Educação Histórica pois consideraram importante trabalhar conteúdos de História uma vez que estes contribuíam, na sua opinião, para a formação da cidadania. Os autores apresentam resultados de uma investigação no Projeto *Recriando Histórias de Campinas Grande do Sul* sobre narrativas históricas produzidas por crianças. Neste estudo, os professores tiveram um papel preponderante e, por isso, foram preparados para o trabalho com documentos históricos e estimulados a produzirem as suas interpretações acerca do passado, a partir da construção de narrativas históricas.

O objetivo primordial deste estudo visava discutir e propor alternativas para o ensino da História. Desta forma, existia a pertinência da realização de atividades por meio das quais as crianças produzissem material para a elaboração de um manual didático,

revelando o seu olhar sobre elementos da História e contribuindo, por meio das suas narrativas, para a produção de conhecimento ensinados nas aulas de História.

Para a realização deste estudo foram escolhidos professores e alunos da 3ª série, com faixa etária entre os 9 e 10 anos. O projeto foi desenvolvido em quatro fases: 1ª) um processo de “captação de conteúdos” a serem ensinados, por meio de um conjunto de atividades; 2ª) elaboração de um livro didático para uso nas escolas; 3ª) consistiu no acompanhamento dos professores quanto à forma de utilização do livro didático no desenvolvimento dos alunos e 4ª) análise das narrativas produzidas pelos alunos das escolas municipais.

Como conclusões, Schmidt e Garcia (2008) após a análise dos materiais produzidos, em particular para o livro didático os professores e alunos, descobriram que as suas histórias são importantes e que eles são também sujeitos da História. No processo de produção de narrativas os alunos puderam confrontar o que aprendiam na sala de aula com as suas próprias estruturas de compreensão histórica, comparando os diferentes documentos com as suas experiências anteriores.

Os alunos apresentaram nas suas narrativas uma compreensão restrita do passado em que revelam um atendimento global das mensagens e tentam formular as informações contidas nos documentos, embora em alguns momentos conseguissem identificar diferenças entre a informação que recebem e a dos documentos fazendo interpretações sobre a relação entre o passado e o presente.

Metodologia de investigação

Apresentação e fundamentação da metodologia de intervenção no estágio

A metodologia de intervenção/investigação que mais se adequa às especificidades do contexto e do público, e que foi utilizada ao longo do estágio foi a qualitativa, pois como afirma Bogdan e Biklen (1994) os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (p. 16). Desta forma, a investigação qualitativa dá importância e relevância ao sujeito, o projeto será pensado para e com os sujeitos e, para isso, é necessário que haja “uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

Uma vez que o nosso estágio é realizado diretamente com o público o “investigador qualitativo é capaz de captar diretamente a experiência vivida” (Denzin & Lincoln, 1994, *cit. por* Aires, 2001, p.12) para que todos os dados recolhidos tenham um peso favorecido e uma relevância maior no estudo.

Na metodologia qualitativa, a observação participante, é de facto muito importante, pois como refere Esteves (2008) “a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p.87).

A investigação qualitativa em educação

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), surgiu no final do século XIX e início do século XX, atingindo a seu auge nas décadas de 1960 e 1970 por via de novos estudos e sua divulgação.

Nas duas últimas décadas, assistiu-se a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em Educação. A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: (1) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (4) a análise de dados é feita de forma indutiva; e (5) o

investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Os mesmos autores referem que na investigação qualitativa o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência este método de investigação baseia-se principalmente em conversa, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes.

O investigador nesta metodologia distingue-se pela proximidade do ambiente em estudo, onde recolhe informação através de um contacto direto com os factos e com os participantes. Como referem Pourtois e Desmet (1998, cit. por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005) “o investigador está inserido na vida dos atores a que o estudo diz respeito” (p.156). Como referem Evertson e Green (1986, cit. por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990), “a participação ativa significa que o observador está envolvido nos acontecimentos e que os regista após eles terem tido lugar. Este tipo de observação participante permite ao observador apreender a perspetiva interna e registar os acontecimentos tal como eles são percecionados por um participante” (p.156). “Os investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística” (Bell, 1997, p. 20).

Os autores referidos anteriormente, Bogdan e Biklen (1995), referem ainda que, a investigação qualitativa, por permitir a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, implica que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

Coligada à investigação qualitativa surge a investigação etnográfica que segundo Tuckman (2005) “neste processo metodológico, o investigador visita um local ou situação de campo para observar – talvez como observador participante – os fenómenos ocorridos nessa situação” (p. 508).

O presente estudo insere-se numa investigação de carácter qualitativo uma vez que decorreu no ambiente natural da escola. Seguidamente, abordaremos uma das técnicas de incidência investigativa que foi central na nossa investigação.

Investigação-ação

O método de investigação-ação é utilizado em investigação educacional e insere-se no grupo dos métodos qualitativos e traduz-se por uma metodologia essencialmente prática. De acordo com Sousa (2009), “juntando a palavra *investigação* (que significa pesquisar, procurar) à palavra *ação* (atuação, desempenho), obtemos a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a ação pedagógica desempenhada por si com os seus alunos” (p. 95).

O professor nesta metodologia assume um papel de investigador, na medida em que a sua atividade se centra na intervenção direta com os alunos. O investigador torna-se um agente reflexivo sobre aquilo que observa em toda a sua prática. Desta forma, Kemmis e McTaggart (1988) define investigação-ação como uma “forma de investigação introspetiva coletiva empreendida por participantes em situações sociais com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais e educativas” (p. 9). Ainda de acordo com Cohen e Manion (1987, *cit. por* Sousa, 2005), a investigação-ação

trata-se de um procedimento *in loco*, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (numa situação ideal) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (diários, narrativas, entrevistas, questionários e estudo de casos, por exemplo), de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado. (p.96)

A investigação-ação pode traduzir-se como uma metodologia que inclui ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral. O nosso projeto de investigação centra-se neste processo, onde começamos primeiro por planificar, de seguida por agir (implementar), depois por observar (avaliar) e por fim por refletir. E sobre estas condições que autores como Coutinho et al. (2009) definem a investigação-ação.

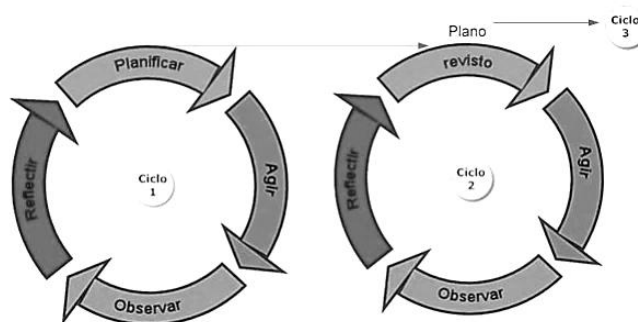


Figura 3 – Espiral de ciclos da Investigação-ação (Coutinho et al., 2009, p.366)

De acordo com o mesmo autor, a investigação-ação não se afirma como um único ciclo, mas como sucessivos ciclos. Esta metodologia, como já foi referido acima, pretende sempre “operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados [...] porque há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo” (p.366).

Nesta sequência, a investigação-ação é portanto, “um estudo situacional, ligando-se com o diagnosticar de um problema num dado contexto específico, procurando a sua resolução nesse contexto” (Sousa, 2009, p. 98).

Participantes da investigação

Uma vez que o projeto aponta desenvolver a consciência histórica dos alunos tendo por base a área de Estudo do Meio, a seleção dos participantes para o estudo foi decidida logo de início aquando da deliberação do tema. Por se tratar de um tema, que por coincidência englobava o programa da área curricular de Estudo do Meio os participantes do estudo foram 24 alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade.

Durante as atividades desenvolvidas, todos os alunos da turma participavam com autorização dos Encarregados de Educação (*Anexo II*). Esta participação era ativa, quer por vontade própria quer quando solicitados. Se em alguma atividade algum aluno não participou foi porque faltou por motivos pessoais.

Dependendo das atividades propostas ao longo de todo este estudo houve situações em que se trabalhou em grande grupo, como os momentos de recolha de ideias prévias; situações em que se trabalhou em pequenos grupos e ainda situações em que se trabalhou individualmente, como os momentos de resposta às perguntas finais de cada episódio da História de Portugal.

Instrumentos de recolha de dados

Observação participante

Tal como foi referido acima, o estudo foi baseado numa observação participante, metodologia fundamental para a investigação em questão. E segundo Coutinho (2008), a observação participante “é uma estratégia muito utilizada pelos professores/investigadores que consiste na técnica da observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade”. Nesta investigação, “é o próprio investigador o instrumento principal de observação” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005, p. 155), pois está num papel privilegiado da ação e tem mais facilidade em recolher dados do que um observador exterior ao contexto.

Observação participante consistiu em participar ativamente como incitadora das atividades relacionadas com a educação histórica que envolviam diretamente os alunos, isto é, como referem Pourtois e Desmet (1998, cit. por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990) “o investigador está inserido na vida dos atores a que o estudo diz respeito” (p.156). Como referem Evertson e Green (1986, cit. por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990), “a participação ativa significa que o observador está envolvido nos acontecimentos e que os regista após eles terem tido lugar. Este tipo de observação participante permite ao observador apreender a perspetiva interna e registar os acontecimentos tal como eles são percecionados por um participante” (p.156).

Desta forma, durante todas as atividades implementadas com os alunos foram anotados os momentos mais importantes em forma de descrição, posteriormente colocados em diários de bordo.

Notas de campo

A cada observação, o investigador deve escrever num caderno, num processador de texto o que aconteceu, registrando ideias, conversas, reflexões do que os alunos disserem. “O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

As notas de campo, segundo Esteves (2008) podem anotar-se “no momento em que ocorrem ou no momento após a ocorrência” (p.88). No momento em que ocorrem, através de “anotações condensadas”, as notas de campo são escritas enquanto as crianças/alunos executam a tarefa que se está a observar; anota-se frases, palavras-chave... “que serão expandidas e comentadas posteriormente”. No momento após a ocorrência, através de “anotações extensas”, o investigador faz o registo das observações enquanto a memória “retém os pormenores e a vivacidade dos acontecimentos.

No nosso estudo, estes apontamentos foram feitos aquando da realização de cada uma das atividades, principalmente, as anotações extensas, que mais tarde serviram para a elaboração dos diários das sessões.

Diários reflexivos das sessões

Os diários das sessões foram utilizados com a intenção de descrever o que foi acontecendo durante os momentos com os alunos. Segundo Esteves (2008), “os diários são coletâneas de registos descritos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo” (p.89), ou seja, as anotações extensas faladas anteriormente.

Os diários das sessões deste estudo foram desenvolvidos sempre após a ocorrência, ou seja, após a realização de cada atividade. Neles constam a descrição das atividades desenvolvidas, as reações dos alunos, as questões deles acerca do determinado tema e as minhas respostas a essas questões (*Anexo III*). Nesta linha de acontecimentos Spradley

(1980, *cit. por* Esteves, 2008, p.89) considera que “o diário representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções a tudo o que rodeia o professor-investigador”.

Esta ferramenta foi sem dúvida uma mais-valia para a análise das atividades e perceber se estas precisariam de uma melhoria ao longo das suas implementações, pois tínhamos reunidas informações necessárias para proceder a esta análise. O diário é, por isso, “um dos recursos metodológicos mais recomendados, pela potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Esteves, 2008, p.89).

Documentos não escritos/registos audiovisuais

Ao longo de todo o estudo, as observações por si só não eram uma ferramenta suficiente forte, tendo assim recorrido à imagem. Cada vez mais é frequente que os professores utilizem e recorram à fotografia na sala de aula sem que estejam em investigação sistemática pois é sem dúvida fácil no futuro rever aspetos importantes. No nosso caso tornou-se importante na medida, por exemplo, de rever as atividades de chuva-de-ideias para poder fazer a análise, e em todos os momentos que considerei importante nas atividades, no seu geral.

De acordo com Coutinho (2008), “a fotografia é uma técnica de excelência na investigação-ação, na medida em que se converte em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade”.

Alguns autores que falam nestas técnicas e instrumentos de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994, Esteves, 2008, Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990) consideram que a fotografia é um elemento perturbador da sala de aula e que pode interferir no decurso normal da mesma. No nosso caso, estes alunos já estavam habituados a este instrumento, pois já tinham em anos anteriores, passado por esta experiência e agiam muito naturalmente.

Registos criados pelo professor/investigador

Questionário

O estudo possui material de recolha de dados elaborado pelo próprio professor/investigador onde se pretende a recolha das opiniões dos alunos em relação a um determinado tema. Esta recolha de dados é feita através de um questionário, nomeadamente através de respostas abertas (Anexo IV). Como refere Coutinho (2008) “o questionário é o instrumento mais universal na área das ciências sociais. Consiste num conjunto de perguntas sobre determinado assunto ou problema em estudo, cujas respostas são apresentadas por escrito e permite obter informação básica ou avaliar o efeito de uma intervenção quando não é possível fazê-lo de outra forma”.

É de salientar que neste questionário os alunos responderam no seu todo a seis questões, mas que não foram feitas todas na mesma altura. Iam respondendo à medida que se realizavam as atividades.

Plano de ação do estudo

O quadro que se segue apresenta o plano de ação de todas as etapas concretizadas ao longo da investigação organizado por meses. A sequência do plano de trabalho permitiu-nos, de uma forma metódica, organizar e estruturar o estudo.

Quadro 3

Calendarização do processo de estágio

	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.
Observação do contexto educativo										
Pedidos de autorização aos encarregados de educação dos alunos										
Escolha do tema de investigação										
Formulação das questões/objetivos										
Início da pesquisa bibliográfica										

Proposta das atividades a implementar										
Planificação das atividades										
Implementação das atividades										
Análise de dados recolhidos										
Elaboração do relatório										

De outubro de 2013 a julho de 2014 a investigação passou por várias fases, desde a sua planificação, passando pela intervenção e conceção do relatório.

Na fase de planificação da investigação, decorrida entre os meses de outubro e novembro, foi possível conhecer o contexto onde iria implementar a minha Prática de Ensino Supervisionada II e onde iria desenvolver o meu estudo. Durante esta primeira fase foi possível observar e conhecer os participantes, as suas potencialidades, as suas dificuldades e perceber o gosto da turma pela área de Estudo do Meio Social. Com a temática que nesta altura tinha em vista, não consegui detetar nenhum problema que o estudo pudesse focar de forma especial. Deste modo, comecei a formular algumas questões que pudessem ser a base do estudo, assim como a metodologia a adotar (metodologia qualitativa).

Seguiu-se a fase de implementação. Comecei pela planificação das atividades que pretendiam ir de encontro aos objetivos definidos. Esta execução era sempre acompanhada pela professora cooperante e pelo professor orientador. Houve em algumas actividades a necessidade de repensá-las e fazer alterações para que se adequassem mais às necessidades dos alunos. Ao mesmo tempo comecei a revisão da literatura, que me permitiu recolher e analisar alguns estudos realizados no âmbito da Educação Histórica e adaptar os acontecimentos da História Nacional escolhidos para a minha intervenção.

Por fim, procedeu-se à análise de dados, onde foram examinados os dados recolhidos durante a ação, bem como as descrições (notas de campo e diários reflexivos das sessões) das intervenções. Mais tarde, fez-se as conclusões do estudo.

Apresentação e análise de dados

Atividades desenvolvidas

As tarefas implementadas ao longo de todo o estudo foram pormenorizadamente planeadas, tendo sempre por base os objetivos a que nos propusemos inicialmente.

No início de todo o estudo, tivemos a oportunidade de ter algumas sessões de observação que foram preciosas para, de certa forma estudar a turma, ou seja, perceber que tipo de atividades fariam mais sentido realizar/implementar. O facto de ser uma turma do 4.º ano de escolaridade facilitou este estudo, pois segundo Piaget, crianças nesta faixa etária encontram-se no estágio das operações concretas no que diz respeito ao estágio de desenvolvimento cognitivo, apesar de se contestar, em certa medida, o conceito piagetiano de egocentrismo infantil. Desta forma, esta turma teria alguma facilidade em raciocinar logicamente e compreender o mundo de uma forma mais fácil do que anteriormente.

As tarefas a seguir apresentadas foram todas realizadas com a totalidade da turma – 25 crianças – as quais, na análise de dados, por questões de confidencialidade, serão identificadas a partir de letras, ou seja, a cada criança será atribuída uma letra.

O seguinte quadro apresenta as tarefas realizadas, por ordem cronológica:

Quadro 4

Tarefas realizadas e datas de implementação

Tarefas	Data de implementação
1 – Formação de Portugal	13 de novembro de 2013
2 – “Quem sucede D. Fernando?”	26 de novembro de 2013
3 – Expansão Marítima	27 de novembro de 2013
4 – Os Caminhos Marítimos	03 de dezembro de 2013
5 – O Domínio Filipino	04 de dezembro de 2013
6 – Marquês de Pombal e o Terramoto de 1755	10 de dezembro de 2013
7 – Regimes Liberal e Absolutista	11 de dezembro de 2013

Ao longo de todas as atividades desenvolvidas o objetivo primordial na sua implementação foi contribuir para que os alunos desenvolvessem nas suas aprendizagens alguns dos conceitos que foram falados anteriormente na revisão da literatura e que se mostraram tão importantes no Ensino da História com alunos neste nível de ensino. Entre eles, alguns destes conceitos:

- **Empatia histórica**

é uma faculdade mental que inclui a imaginação e a criatividade que permite compreender as pessoas no passado, compreender os seus valores e atitudes. A empatia histórica é vista como um empreendimento em que os alunos mostram capacidade de reconstruir os objetivos, sentimentos, valores, crenças dos outros, que podem ser diferentes dos seus, assim a empatia histórica pressupõe também a utilização dos conhecimentos históricos e o uso de conhecimentos históricos”. (Solé, 2009, p.8)

- **Consciência histórica**

O conceito de consciência histórica, discutido filosoficamente por Jörn Rüsen, relaciona-se com a necessidade de orientação temporal do ser humano e distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas baseadas exclusivamente em sentimentos de identidade”. (Barca, 2007, p. 115)

- **Significância histórica**

é o valor, a importância que é dado a um determinado conteúdo em História. A História é uma seleção do que aconteceu no passado do homem e essa seleção do que realmente é importante depende dos critérios de significância para selecionar o mais relevante e de não considerar o que é menos relevante”. (Solé. 2009, p.8)

Vistos alguns conceitos principais de Educação Histórica passaremos para a apresentação e análise das tarefas.

TAREFA 1 – Formação de Portugal

Data: 13 de novembro de 2013

Objetivos:

- Aquilatar as concepções dos alunos em relação ao conceito de «Formação de Portugal».

- Expressar as suas opiniões em relação ao conceito em estudo.

Descrição da tarefa:

A primeira atividade pensada para as implementações foi em torno da «Formação de Portugal». Pensei neste tema para o arranque pois, após a análise do programa do 4.º ano de escolaridade e do manual adotado pela escola, esta temática aparecia com grande destaque. Desta forma, também era importante pensar, de que forma abordá-la para os alunos em questão.

Em primeiro lugar, e já pensado anteriormente, era importante começar com um momento que proporcionasse o desenvolvimento do sentido crítico dos alunos em relação à temática em estudo. Comecei então, por escrever no quadro com letra grande, «Formação de Portugal» e questionar os alunos sobre o que estas palavras lhe suscitavam ou faziam lembrar, resultando numa chuva-de-ideias em volta do tema a estudar.

De seguida, foi apresentado aos alunos, um vídeo¹ intitulado “ O Primeiro Rei”, produzido pelo Museu Alberto Sampaio no quadro dos 900 anos de nascimento de D. Afonso Henriques, que de uma forma lúdica mostrou aos alunos a história desde o nascimento de D. Afonso Henriques até à sua morte. O principal objetivo com este vídeo era que os alunos retivessem os momentos mais importantes deste período e as suas respetivas datas.

Posteriormente foi apresentado aos alunos um excerto do livro “Portugal para miúdos” de José Jorge Letria, onde tiveram que responder a algumas questões orais acerca do mesmo. Denotou-se que a abordagem dos conteúdos anteriormente explorados foi sem dúvida uma mais-valia para a compreensão deste excerto de poema. Os alunos perceberam logo de que rei estava a ser tratado e qual a sua missão. Para terem presentes a imagem, deste que foi o primeiro rei de Portugal, foi-lhes também apresentado a sua figura através de imagens e o Castelo de Guimarães, onde foi o local do seu nascimento.

Para concluir a atividade, foi fornecido a cada aluno uma folha com uma questão, com o objetivo de colocar os alunos a pensar sobre o que tinham estado a falar

¹ Disponível em URL: [<http://www.youtube.com/watch?v=oEYjUtsvenI>], consultado em 10/2013.

anteriormente. A questão foi a seguinte: «*O que achas da relação de D. Teresa com D. Afonso Henriques?*». Neste momento, os alunos responderam à questão mas deu-me a entender que não refletiram o suficiente sobre aquilo que estava diante deles.

Para finalizar propus aos alunos que juntamente com as suas famílias, em casa, construíssem como trabalho manual um D. Afonso Henriques. Como de esperado daquela turma surgiram trabalhos muito interessantes.



Figura 4 – Bonecos de D. Afonso Henriques realizados pelos alunos

Análise dos dados da tarefa:

No momento da chuva-de-ideias o quadro ficou repleto de palavras associadas ao tema, ou que pelo menos os alunos achavam estar associadas. Surgiram palavras como:

Quadro 5

Chuva de ideias em torno do conceito “Formação de Portugal”

História de Portugal	Conquistas	Batalhas
Vasco da Gama	Bandeira	Plantação
Poeta Camões	Dinheiro	Nação
D. Afonso Henriques	Nobres	Pedro Álvares Cabral
Império	Ilhas	Reis
Construção de casas	Bartolomeu Dias	Navegadores
Embarcações	Distritos/Concelhos	Formar Portugal
Cultura/Tradição	Descobertas	Emprego

Povos	Escolas	Castelos
-------	---------	----------

Todas estas palavras mostram que os alunos têm um domínio de conteúdos e conceitos específicos da História de Portugal e que muitos já possuem um conhecimento prévio sobre o assunto em estudo. Muitos deles referiram que já tinham lido histórias sobre isto ou que já tinham falado do assunto noutras disciplinas. Todos eles, demonstraram uma empatia pelo conceito, demonstraram-se muito participativos e não demoraram muito tempo para as referir. É de salientar, que ainda por mim, foi-lhes dito que algumas palavras que estavam escritas no quadro iriam ser muito importantes para a abordagem do tema.

No momento da visualização do vídeo “O Primeiro Rei”, os alunos tiveram que organizar no quadro os momentos importantes para posteriormente serem organizados num friso cronológico.



Figura 5 – Frame do vídeo “O Primeiro Rei”

Neste friso, os alunos acharam importante colocar os seguintes acontecimentos:

Quadro 6

Acontecimentos importantes da visualização do vídeo “O Primeiro Rei”

1109 – Nascimento de D. Afonso Henriques
1128 – Batalha de S. Mamede e D. Afonso Henriques passa a governar o Condado Portucalense
1139 – Batalha de Ourique e D. Afonso Henriques é aclamado rei de Portugal;
1143 – Tratado de Zamora
1146 – D. Afonso Henriques casa-se com Dona Mafalda

1147 – Conquista de Lisboa
1169 – D. Afonso Henriques sofre um acidente na conquista de Badajoz;
1179 – D. Afonso Henriques é reconhecido como Rei pelo Papa Alexandre III;
1185 – Morte de D. Afonso Henriques

Os alunos ao acharem importante colocar no friso cronológico os acontecimentos anteriormente apresentados revelam que tiveram perceção de que para a construção de um friso há necessidade de obedecer a duas regras: ter uma data e logo de seguida um acontecimento. Ou seja, enquanto visualizavam o vídeo sabiam exatamente que tipo de informação seleccionar.

Com este momento anterior à construção da linha de tempo podemos também verificar que os alunos revelaram capacidade diacrónica na sua visualização e que entenderam o nexa causa-consequência dos seus acontecimentos.



Figura 6 – Linha de tempo elaborado pelos alunos

Na conclusão da atividade, no fornecimento da folha com a questão: **«O que achas da relação de D. Teresa com D. Afonso Henriques?»** deu para constatar que os alunos não perceberam a pergunta ou não quiseram responder com sentido. De acordo com a categorização de Lee & Shemilt (2003) consideramos três níveis de respostas: o nível elementar, intermédio e avançado.

No nível elementar segundo estes autores, os alunos vêem o passado como se fosse o presente e tratam potenciais vestígios como se estes oferecessem acesso direto ao passado. Surgem questões sobre se a afirmação oferecida é correta ou incorreta, mas não

é atribuída nenhuma metodologia à História. Apesar de às vezes aparentarem estar ligadas ao passado trazem informação transparente que pode estar ou não correta.

No nível intermédio os alunos começam a compreender que a história tem uma metodologia para testar relatos sobre o passado. Os relatos são muitas vezes tratados como se os autores fossem testemunhas mais ou menos diretas: quanto mais direto, melhor. Podemos construir uma versão ao escolher afirmações verdadeiras a partir de diferentes testemunhos, e juntá-las.

Por fim, no nível avançado, relatos sobre o passado podem ser deduzidos a partir de fontes de provas. Podemos colocar questões a fontes as quais não foram projetadas para responderem, para que a prova traga questões para as quais não possa ser testemunhado. Os alunos devem saber o que significa uma fonte para aqueles que a produzem e para quem a produziu.

Desta forma, após uma análise detalhada e minuciosa das respostas dos alunos à primeira questão e segundo esta mesma categorização podemos verificá-las no gráfico que se segue:

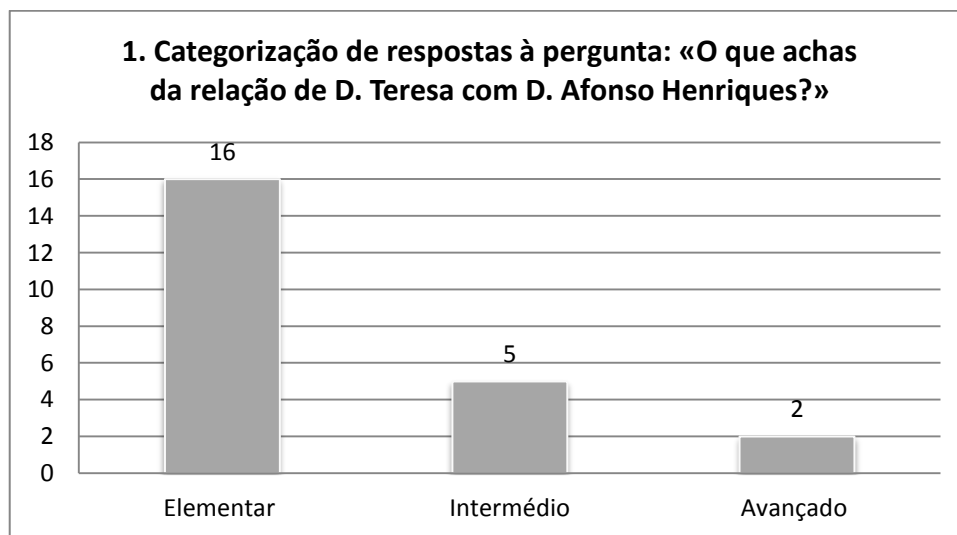


Gráfico 4 – Respostas dos alunos à questão 1

É de salientar que esta questão não foi respondida por um aluno, pois nesse dia faltou à escola. As respostas foram as mais variadas possíveis, mas que no final nos levou a tomar a decisão de as categorizar nestes três níveis.

No nível elementar, obtemos respostas do tipo:

- **Aluno B** – Acho que a relação entre o D. Afonso Henriques e a D. Teresa é má, porque a D. Teresa fez uma batalha com D. Afonso Henriques e ganhou D. Afonso Henriques, e as pessoas que são amigas umas das outras não fazem batalhas.
- **Aluno N** – Eu acho que a relação de D. Teresa com D. Afonso foi muito desagradável e muito má porque uma própria mãe a lutar com o próprio filho é muito desagradável.
- **Aluno M** – Eu acho que a relação de D. Teresa e D. Afonso Henriques era boa porque o exército da mãe dele acabou por fugir.

Estas respostas demonstram que os alunos não pensaram criticamente na pergunta, nem mesmo fizeram uma associação àquilo que foi estudado.

O Aluno N, por exemplo, não desenvolve a sua resposta não teve capacidade para sair da sua área de conforto dizendo só que a relação foi desagradável. Estas respostas limitam-se a falar da relação de parentesco, sendo positiva ou negativa na atualidade. Podemos falar aqui do conceito de atemporalidade, ou seja, os alunos não têm noção do tempo e trazem os acontecimentos do passado para o presente.

No nível intermédio surgem respostas deste género:

- **Aluno G** – Acho que a relação entre D. Teresa com D. Afonso Henriques é má, porque ela estava do lado de Espanha em vez de estar do lado do filho.
- **Aluno J** – Eu acho que a relação de D. Afonso Henriques com a Dona Teresa (mãe) estava correta porque Dona Teresa é de Espanha e D. Afonso Henriques era do Condado Portucalense e ele queria conquistar terras por isso lutou com a sua própria mãe.

Nestas duas respostas podemos verificar que existe uma noção de duas realidades políticas, de um lado, D. Afonso Henriques que luta pelo Condado Portucalense e do outro, D. Teresa que luta por Espanha. Podemos ainda demonstrar que o Aluno G fez um juízo empático quando diz que a mãe estava do lado errado, não apoiando o filho.

No nível avançado obtemos as seguintes respostas:

- **Aluno A** – Eu acho que a relação entre D. Teresa e D. Afonso Henriques, quando ele vivia com a mãe era de amizade, mas quando foi para o lado dos espanhóis e seu filho queria alargar território e teve que lutar contra a sua mãe, nesse momento a relação foi má.
- **Aluno O** – O que eu acho da relação de D. Teresa com D. Afonso Henriques devia mesmo lutar com ela e depois ficar com o terreno para si porque ela queria Portugal inteiro e a mãe não podia impedi-lo de fazer isso.

Neste nível, pretende-se que o aluno seja capaz de interpretar uma resposta criticamente e justificá-la segundo factos. Estas duas respostas parecem-me evidentes relativamente a este aspeto. O Aluno A, consegue determinar a relação do antes e do depois da luta pelo território, sabe que houve tomadas de posições e que a relação entre ambos ficou fragilizada. O Aluno O, consegue ir um bocadinho mais além tomando ele próprio também uma posição dos factos e assume que D. Afonso Henriques tomou a decisão certa em se colocar contra a mãe.

TAREFA 2 – “Quem sucede D. Fernando?”

Data: 26 de novembro de 2013

Objetivos:

- Demonstrar aos alunos como foi feita a ‘travessia’ da 1.ª para a 2.ª Dinastia;
- Permitir aos alunos aferirem como aconteceu essa mudança;
- Possibilitar o conhecimento da História para além do manual escolar através de histórias de pessoas que vivenciaram os acontecimentos.

Descrição da tarefa:

Como temática para a segunda atividade, escolhi a introdução à 2.ª Dinastia. Para melhor conseguir fazer esta introdução, resolvi recuar ao final da 1.ª Dinastia e questionar os alunos acerca do grande problema que surgiu nesta altura aquando da morte do rei D. Fernando. Para isto, e como forma de mais uma vez perceber as opiniões e pensamentos dos alunos, escrevi no quadro uma questão de conteúdo abrangente: «*O que aconteceu a seguir?*».

Para melhor perceber a opinião deles relativamente ao assunto foi-lhes mostrada a árvore genealógica desde o reinado de D. Pedro com D. Constança, D. Inês de Castro e D. Teresa Lourenço, explicando-lhes o porquê destas três mulheres ligadas ao rei D. Pedro.

Nesta árvore os alunos podiam ver quais os possíveis nomes que poderiam suceder no trono de D. Fernando, entre eles, D. Leonor Teles, D. João, D. Dinis ou D. João, Mestre de Avis.

Foi-lhes então distribuído uma folha de papel com a árvore genealógica e com a seguinte questão: «*Olhando para a árvore genealógica, quem acham que irá suceder no trono de D. Fernando? Porquê?*». Os alunos estavam perante mais uma questão em que tiveram de mostrar que tinham uma opinião formada sobre o assunto em questão e acima de tudo justificar essa opinião ou posição.

Quando todos os alunos terminaram de responder à questão, alguns foram dizendo aos restantes colegas quem achavam que iria suceder no trono de D. Fernando. As respostas dos alunos foram muito variadas assim como as respectivas justificações. No final, foi mostrado aos alunos a mesma árvore genealógica e desvendado que o sucessor do rei D. Fernando foi D. João Mestre de Avis.

Como forma de exibição da temática, foi apresentado aos alunos um PowerPoint com os acontecimentos mais importantes da 2.^a Dinastia desde a sucessão de D. João, assim como o motivo desta sucessão, passando pela crise de 1383-1385 e pela Batalha de Aljubarrota.

Aquando da sucessão do rei D. João Mestre de Avis foi contado aos alunos a história de D. Leonor Teles e do seu amante Conde Andeiro (João Fernandes), e ainda o episódio da morte do Conde Andeiro pelo Mestre de Avis e por Rui Pereira. Para melhor ilustrar este momento foi apresentado aos alunos um excerto das Crónicas d'el rei D. João por Fernão Lopes. E aquando da Batalha de Aljubarrota foi apresentada aos alunos a estratégia utilizada por Nuno Álvares Pereira (Tática do Quadrado) que deu a vitória ao Rei D. João contra o Rei de Castela. Foi ainda feito um pequeno debate em grande grupo sobre os motivos que originaram a crise de 1383-1385 e o que esta crise originou para o nosso país.

No final, foi distribuída a folha com a grande questão desta temática aos alunos. A questão foi a seguinte «*Que importância teve D. João, Mestre de Avis para o futuro do reino de Portugal e Algarve ao vencer a Batalha de Aljubarrota?*».

Análise dos dados da tarefa:

A estratégia de iniciar a atividade com uma chuva de ideias manteve-se e mais uma vez as ideias dos alunos levam-nos de facto a pensar. Mais uma vez, obtive ideias que de certa forma deram resposta à minha grande questão que era: «*O que aconteceu a seguir?*». Os alunos achavam que:

Quadro 7

Chuva de ideias em torno da questão “O que aconteceu a seguir?”

«Outro membro da família de D. Fernando ficava a governar Portugal»
«O rei de Portugal ficava a ser o marido de D. Beatriz»
«Houve guerras por causa de D. Beatriz e o rei de Castela»
«D. Beatriz a governar o país»
«O rei de Castela a governar Portugal ‘traindo’ a Espanha»

Estas ideias surgiram com alguma convicção por parte dos alunos, umas respostas com mais do que outras mas sem receio de as dar. Os alunos, de uma certa forma, demonstraram um grande interesse pelo assunto e denotei que estavam seriamente a pensar na questão colocada como se fosse um problema deles também. Com estas respostas denota-se que os alunos fizeram uma construção do seu pensamento histórico e que revelaram causalidade e consequência perante o problema e ainda fizeram juízos de historicidade.

Após os alunos perceberem que existia muitos nomes ligados ao rei D. Fernando, seria agora a altura da questão anteriormente falada: «*Olhando para a árvore genealógica, quem acham que irá suceder no trono de D. Fernando? Porquê?*». As respostas mais uma vez foram muito variadas, mas a intenção foi essa, por isso o motivo de a realizarem individualmente. Seria assim, mais rica a discussão a realizar depois. Desta forma, apresento as respostas dos alunos:

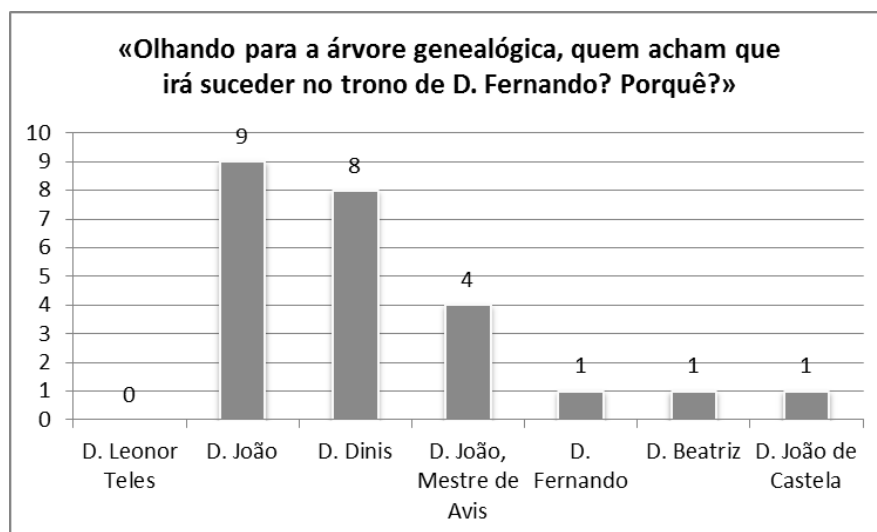


Gráfico 5 – Respostas dos alunos à questão «Olhando para a árvore genealógica, quem acham que irá suceder no trono de D. Fernando? Porque?».

Com este gráfico podemos concluir que as respostas dos alunos foram na sua maioria direccionadas para o rei D. João, filho de D. Pedro com D. Inês de Castro. Todos os alunos referiram na sua resposta o rei que haveria de suceder D. Fernando, mas a sua justificação ficou um bocadinho aquém daquilo que era esperado. Um aluno nem chegou a justificar a sua resposta. Ficam aqui, algumas das respostas dos alunos:

- **Aluno J** – Eu acho que D. João filho de D. Inês de Castro irá suceder o trono de D. Fernando porque se calhar era o filho mais velho de D. Fernando.
- **Aluno L** – Eu acho que quem irá suceder ao trono de D. Fernando foi D. João, Mestre de Avis, porque D. Teresa deveria ter uma profissão melhor.
- **Aluno C** – Olhando para a árvore genealógica quem irá suceder o trono de D. Fernando será D. João, Mestre de Avis, porque é um familiar de D. Fernando e é filho único de D. Teresa.
- **Aluno R** – Quem irá suceder o trono de D. Fernando devia ser D. Dinis porque deve ser um cavaleiro mais poderoso de todos os reis e devia receber o trono de D. Fernando e é bom.

Sem dúvida, que esta era uma questão realmente difícil e muito geral, pois havia várias possibilidades de reis a subir ao trono. Esta variada escolha dificultou as justificações dos alunos e assim, de certa forma, podemos também justificar estas respostas. Era opinião individual de cada um e limitaram-se apenas a ‘arranjar’ uma justificação.

O final da atividade terminou com mais uma questão por escrito, sendo ela: **«Que importância teve D. João, Mestre de Avis para o futuro do reino de Portugal e Algarve ao vencer a Batalha de Aljubarrota?»**. O seguinte gráfico mostra segundo a categorização de Lee e Shemilt (2003) em que níveis se encontram os alunos a esta questão.

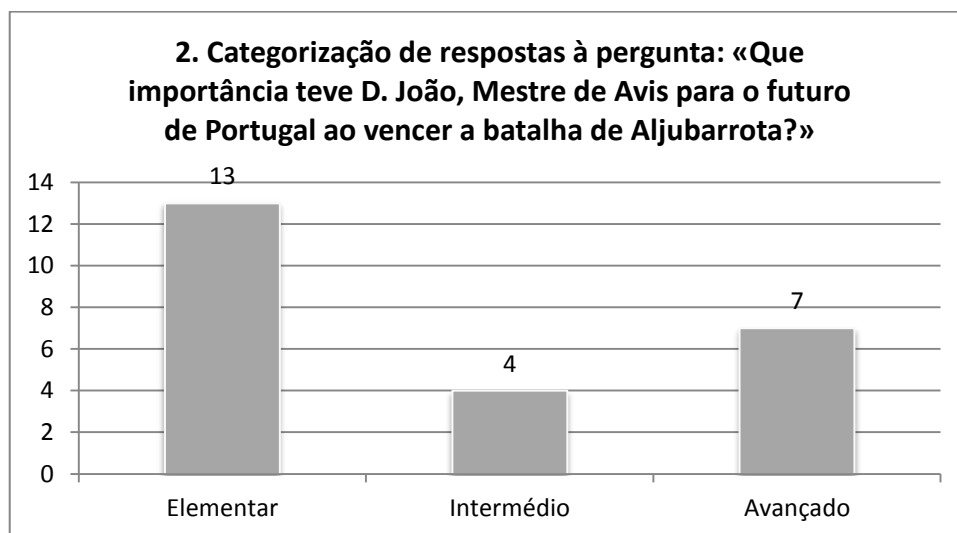


Gráfico 6 – Respostas dos alunos à questão 2

Apesar de ainda nesta questão os alunos permanecerem no nível elementar, temos por outro lado mais alunos no nível avançado, o que não deixa de ser um aspeto positivo. Nesta pergunta, os alunos já perceberam aquilo que tinham de supostamente responder e conseguiram fazê-lo sem me questionar sobre a questão. Ficam aqui algumas das respostas dos alunos nos diferentes níveis.

No nível elementar, obtivemos algumas das seguintes respostas:

- **Aluno T** – Porque assim agora nós no futuro já não temos de lutar.
- **Aluno I** – A importância que teve D. João, Mestre de Avis ao vencer a batalha de Aljubarrota foi de alegria e deu a Portugal a certeza que o rei certo o o D. João, Mestre de Avis.

Neste nível, os alunos mostram que não refletiram muito na pergunta que estava diante deles e que são incapazes de integrarem nas respostas conceitos específicos. A justificação deles prendeu-se demasiado ao rei e à sua importância de ter vencido a

batalha, achando que poderia ter o poder de no futuro não voltar a haver lutas e guerras. Não refletiram no futuro de Portugal com esta conquista.

No nível intermédio, observámos respostas, como as seguintes:

- **Aluno G** – Era ter Portugal e não entregá-lo outra vez a Espanha.
- **Aluno D** – Foi importante ter ganho a batalha de Aljubarrota se não Portugal acabava.

Aqui, os alunos já responderam à questão com a consciência da importância que a batalha de Aljubarrota teve para o nosso país. Conseguiram entender que se não tivéssemos um empenho notável e vencedor que corríamos o risco de perder aquilo que tínhamos conseguido conquistar até à data. Os alunos conseguiram remeter factos do passado e pensar criticamente sobre eles.

Para finalizar, no nível avançado obtivemos respostas como:

- **Aluno A** - A importância foi que se não tivéssemos ganho, Portugal era de Espanha.
- **Aluno F** – Porque se perdêssemos a batalha, hoje eramos espanhóis.
- **Aluno J** – Teve muita importância porque se não nós iríamos pertencer a Espanha e governados pelo Conde Andeiro.

Neste nível, as respostas dos alunos apesar de continuar na mesma linha das do nível intermédio, os alunos escreveram-nas com mais clareza e convicção. Escreveram-nas sem dúvida daquilo que estavam a pensar. O Aluno J referiu também o nome do possível governador se tivesse, D. João, Mestre de Avis, perdido a batalha.

TAREFA 3 – Expansão Marítima

Data: 27 de novembro de 2013

Objetivos:

- Proporcionar aos alunos o contacto com material histórico didático;
- Ocasionar aos alunos o contacto com figuras importantes da nossa História.

Descrição da tarefa:

Ainda na 2.ª Dinastia e num momento diferente foi apresentado aos alunos, com recurso ao quadro interativo, o poema «Mar português», da obra «Mensagem» de Fernando Pessoa. A partir deste poema o grande objetivo é que os alunos adiantassem o tema da sessão. Rapidamente todas as ideias dos alunos tinham algo em comum, que eram «Os Descobrimentos». Deste modo, foi então analisado o poema com os alunos.

Uma das grandes descobertas do rei D. João I foi a conquista de Ceuta, e por esta mesma razão foi apresentado aos alunos o livro digital do Instituto de Camões, intitulado «À conquista de Ceuta».

Neste mesmo livro, os alunos podiam perceber que a escolha desta cidade para ser a primeira descoberta dos portugueses foi estratégica, pois assim poderiam dominar as rotas marítimas do mar mediterrâneo. E ainda, a grande preparação para esta viagem.

Após esta abordagem foi apresentado aos alunos uma imagem do Infante D. Henrique e do Padrão dos Descobrimentos, e foi-lhes questionado acerca desta grande figura; se sabiam quem era e se sabiam porque estava à frente do Padrão dos Descobrimentos.

Análise de dados da tarefa:

Esta atividade foi mais de cariz expositivo e exploratório, mas que achámos importante para a continuação do tema da 2.ª Dinastia e introdução à nova temática da Expansão Marítima. Desta forma, o diálogo foi a chave desta atividade.

No momento inicial, aquando da análise do poema «Mar português» de Fernando Pessoa, os alunos chegaram rapidamente à temática dos Descobrimentos, pois segundo eles no poema é-nos *“retratado o sofrimento das famílias portuguesas daquela época, quando os seus homens partiram para o mar, em busca de novas terras”*. A maior parte dos alunos já tinha ouvido falar do poema, para outros era algo desconhecido, mas que no final perceberam qual a mensagem que estava por traz do mesmo.

Neste momento alguns dos alunos, conseguiram pensar criticamente sobre este período da História de Portugal, e comentavam que *“deviam ter sido um mau bocado ...*

para as mulheres e para os filhos... hum!... um período de muito sofrimento, de muita dor e desgraça”.

Após a visualização do livro digital, e aquando da projeção da imagem, no quadro interativo, do Infante D. Henrique e do Padrão dos Descobrimentos surgiu a questão:

- **Professora Estagiária:** “Sabem quem esta representado nesta imagem?”
- **Aluno A:** “É o Infante D. Henrique.”
- **Prof. Estagiária:** “E sabes porque é que ele esta à frente do Padrão dos Descobrimentos?”
- **Aluno A:** “Porque foi ele o impulsionador dos Descobrimentos.”
- **Prof. Estagiária:** “O que significa, ser «impulsionador»?”
- **Aluno A:** “Significa que foi o Infante D. Henrique teve a iniciativa de começar a descoberta de novas terras.”

O diálogo com este aluno demonstrou que ele tinha conhecimento acerca do assunto em questão e demonstrou um conhecimento que ia para além do que era suposto aprender na escola. Disse-me depois que já tinha lido sobre isso em livros de histórias e até que já tinha visitado o monumento em Lisboa.

TAREFA 4 – Os Caminhos Marítimos

Data: 03 de dezembro de 2013

Objetivos:

- Dar a conhecer aos alunos a História dos Descobrimentos falando-lhes dos grandes navegadores portugueses;
- Apresentar as diferenças no mapa-mundo relativamente ao território pertencente a Portugal nos séculos XVI e XXI.

Descrição da tarefa:

Com esta atividade dei continuação ao tema abordado anteriormente, mas neste momento já seria a conclusão da 2.ª Dinastia. Desta forma, através da ferramenta PowerPoint foi apresentado aos alunos a história dos Descobrimentos, mais precisamente

a história dos grandes navegadores: Gil Eanes a dobrar o Cabo Bojador, Bartolomeu Dias a dobrar o Cabo da Boa Esperança, Vasco da Gama e o caminho marítimo para a Índia e Pedro Álvares Cabral e o caminho marítimo para o Brasil.



Figura 7 – Momento de exploração dos navegadores portugueses, tendo como suporte a ferramenta PowerPoint

Aquando da viagem de Gil Eanes foram também exploradas imagens das navegações utilizadas pelos portugueses, nomeadamente as caravelas e as naus. Quando falámos da abordagem de Cabo das Tormentas por Bartolomeu Dias foi apresentado aos alunos o poema «O Mostrengo» de Fernando Pessoa e a gravação do mesmo pela voz do ator João Villaret, como forma de mostrar aos alunos a dificuldade dos portugueses a realizar esta viagem para dobrar este cabo. Foi por esta razão que o Cabo das Tormentas passou a chamar-se Cabo da Boa Esperança.

Para melhor consolidar este conteúdo, foi apresentado aos alunos um planisfério. O objetivo desta atividade é que os alunos marcassem no mapa as principais cidades estudadas dos Descobrimentos e as respetivas rotas marítimas.

Após percebermos qual o território conquistado pelos portugueses pelo mundo e de forma a podermos visualizar este território foi projetado um mapa do território português do século XVI e logo de seguida um do território português do século XXI. A partir destes dois mapas os alunos teriam que perceber quais as suas diferenças. Neste momento foi falado do conceito de descolonização.

Quando abordamos os Descobrimentos Portugueses foi de tal forma importante falar do desenvolvimento da literatura, das ciências e das artes. Neste momento remeti

para importância da grande figura de Luís Vaz de Camões, levando para a aula a obra «Os Lusíadas» para que os alunos pudessem desfolhá-la tendo um contacto mais próximo com a mesma. Foi ainda remetido para a comemoração do feriado nacional, explicando, que o 10 de junho é feriado nacional por causa da morte de Luís Vaz de Camões, ficando assim conhecido como Dia de Camões, Dia de Portugal e Dia das Comunidades Portuguesas.

O nosso país possui dois grandes monumentos (que são símbolos desta época), a Torre de Belém e o Mosteiro dos Jerónimos. Foi através de imagens destes dois monumentos que os alunos perceberam a sua ligação aos Descobrimentos Portugueses.

Após este período, e que passou não só pelo reinado de D. João I, mas também pelos reinados de D. Duarte, D. Afonso V, D. João II, D. Manuel I e D. João III. Porém, no reinado de D. Sebastião o interesse pelas conquistas e descobertas permanecia. Desta forma este rei partiu com as suas tropas a o Norte de África, mais precisamente para Alcácer Quibir onde veio a morrer sem deixar descendentes. Esta questão foi discutida com os alunos aquando da apresentação da lenda deste rei, onde se acreditava que este rei pudesse ainda aparecer numa manhã de nevoeiro.

Para terminar mais uma atividade, e como forma de terminar a 2.ª Dinastia foi apresentado aos alunos mais uma grande questão, «*Achas que os Descobrimentos Portugueses foram importantes? Porquê?*». Todos os alunos responderam à questão e como sempre verificou-se que existe sempre os que se empenham mais e os que se empenham menos.

Análise dos dados da tarefa:

Ao decorrer das atividades achámos cada vez mais importante que houvesse momentos de apresentação e exposição de conteúdos, pois eram temas desconhecidos dos alunos. Mas o entusiasmo por parte deles não era menor.

Após a apresentação dos navegadores portugueses, analisámos então, o poema «Mostrengo» de Fernando Pessoa. Os alunos adoraram o facto de o poema ter sido recitado, acharam engraçado e disseram que até o entenderam melhor. Logo de seguida foram questionados acerca do mesmo.

- **Professora Estagiária:** Quem é o mostrengo de que nos fala este poema?
- **Aluno D:** Era um mostro de dificultou os navegadores nas suas navegações.
- **Aluno M:** São as tempestades.
- **Aluno S:** Eram os ventos fortes, as tempestades de água... não deixavam os portugueses passar de barco.
- **Prof. Estagiária:** Quem era o rei que respondeu ao mostrengo?
- **Aluno U:** Era D. João II.
- **Aluno Z:** E está a mostrar a sua coragem, sem medo do monstro e vão conseguir passar o Cabo das Tormentas.

Os alunos completam-se com ideias que no final demonstram ter algum conhecimento acerca do tema, ou pelo menos tentaram nesse sentido. Claro que por vezes são os alunos com mais capacidades que iniciam o diálogo ou até mesmo acabam por dar as respostas. Os alunos mais fracos vão respondendo quando questionados diretamente. Mas com estes suportes, neste caso o poema é uma ferramenta essencial para os alunos pensarem sobre estes acontecimentos da nossa História.

Neste poema, e com as respostas acima colocadas, os alunos remeteram-nas para a dificuldade dos portugueses a atravessar o Cabo das Tormentas e perceberam que o mostrengo foi uma figura mística que supostamente dificultou as naus portuguesas fazerem a travessia para o outro lado do Mundo e descobrir novos povos.

No momento em que os alunos traçaram as rotas marítimas no planisfério, os alunos demonstraram um saber científico apropriado. As rotas marítimas não foram traçadas com a perfeição desejada mas o importante é que souberam identificar as cidades, as rotas e na legenda, os navegadores responsáveis pela mesma.



Figura 8 – Rotas marítimas traçadas pelos alunos

Os alunos quando confrontados com os dois mapas, do século XVI e do século XXI ficaram a olhar atentamente sem perceber muito bem o que estava diante deles.

Estávamos a falar de conquistas de território e de repente surgiu um mapa que só estava pintado o nosso país.

- **Aluno B:** Ó professora, que mapas são esses?
- **Professora Estagiária:** O primeiro é o mapa do território português no século XVI e o segundo é o mapa do território português do século XXI. Que diferenças encontram?
- **Aluno H:** No século XVI tínhamos mais território conquistado... do que no século XXI.
- **Aluno A:** Porque é que isso aconteceu?
- **Prof. Estagiária:** O território português foi diminuindo ao longo dos séculos. Isso aconteceu por causa da descolonização. E a descolonização aconteceu porque os países foram ganhando a sua independência.

Os alunos ficaram todos muito admirados com a perda do território depois do esforço de tantos homens para a sua conquista. O Aluno H mostra claramente que tem noção de que é um Império. Mas com estas diferenças e com estas conquistas e perdas é que hoje temos História.

Mais adiante, já falando do rei D. Sebastião e contada a sua lenda, os alunos mais uma vez demonstraram um enorme interesse. Gostavam sempre, e quando se justificava, que lhes contasse todas as histórias relacionadas às temáticas.

Como forma de terminar mais uma atividade, foi altura de responderem a mais uma questão: **«Achas que os Descobrimentos Portugueses foram importantes? Porque?»**.

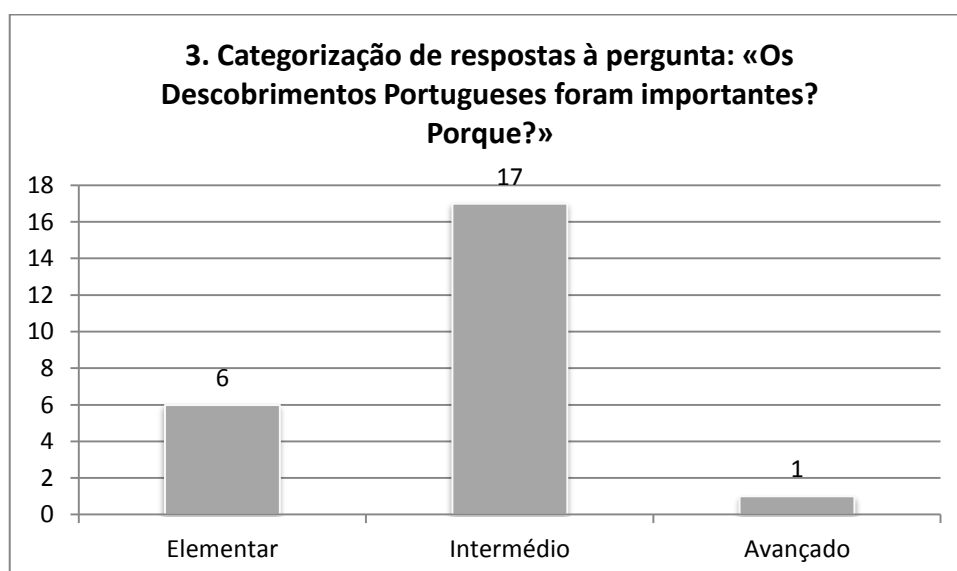


Gráfico 7 – Respostas dos alunos à questão 3

Nesta pergunta apesar de não ter existido muitos alunos com respostas no nível avançado, podemos também verificar que as respostas do nível elementar estão a diminuir. O facto da maioria das respostas estarem categorizadas no nível intermédio foi o facto de a maioria dos alunos se justificar da mesma forma. Podemos verificar nas respostas a seguir apresentadas:

No nível elementar, obtemos as seguintes respostas:

- **Aluno E** – Sim. Porque a Expansão Marítima na altura era importante para todos os países. E quanto maior o território fosse, era sempre melhor.
- **Aluno T** – Os descobrimentos foram importantes porque foram eles que descobriram o Portugal Continental.
- **Aluno G** – Sim, porque Gil Eanes, Vasco da Gama, Bartolomeu Dias e Pedro Álvares Cabral descobriram o caminho marítimo pelo mar para novas terras.

Estas respostas a nível elementar demonstram que os alunos não participaram ao longo da atividade, pois indiretamente já tinham respondido à questão. São respostas que não fazem o mínimo de sentido, sem rigor científico e podemos também afirmar que o Aluno T não sabia o que eram Descobrimientos Portugueses.

No nível intermédio alcançámos respostas, tais como:

- **Aluno D** – Os Descobrimientos Portugueses foram importantes, porque alargaram território, descobriram coisas novas e ganharam riquezas e especiarias que cá em Portugal não tinham.
- **Aluno C** – Os Descobrimientos Portugueses foram importantes porque na altura ficamos com mais território para além de Portugal Continental.
- **Aluno K** – Os descobrimentos foram importantes porque se não eles não teriam descoberto... e não teriam encontrado os materiais como: ouro e especiarias.
- **Aluno F** – Foram importantes porque conseguimos alargar mais território e trazer mais especiarias graças a Gil Eanes, Bartolomeu Dias, Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral.

Como referi anteriormente, as respostas centram-se maioritariamente neste nível. Todas elas vão de encontro às mesmas respostas, ou seja, que os Descobrimientos Portugueses foram importantes para o alargamento de território português e porque das novas terras conquistadas os navegadores traziam riquezas que em Portugal eram escassas ou que nem existiam.

Para finalizar, no nível avançado obtivemos a seguinte resposta:

- **Aluno L** – Os Descobrimentos Portugueses foram importantes para o alargamento do território português, e até navegadores como Bartolomeu Dias, conseguiram dobrar o Cabo da Boa Esperança e desfazer o mito de que não conseguiam conquistar terras para além desse Cabo.

Este aluno, na sequência dos anteriores consegue referir que os Descobrimentos Portugueses foram importantes para o alargamento do território e consegue ainda referir o nome de um grande navegador e da sua responsabilidade de ter dobrado o Cabo da Boa Esperança para que os portugueses conseguissem também conquistar novas terras do outro lado do oceano. O aluno mostrou que o seu pensamento foi para além de uma resposta direta e fez a associação de conteúdos explorados anteriormente.

TAREFA 5 – Domínio Filipino

Data: 04 de dezembro de 2013

Objetivos:

- Permitir aos alunos avaliarem como seria a sucessão ao trono após a morte de D. Sebastião;
- Perceber quais as mudanças para Portugal com o reinado de um rei espanhol.

Descrição da tarefa:

Para iniciar esta atividade comecei por transmitir aos alunos que após a morte de D. Sebastião quem subiu ao trono foi seu tio-avô, cardeal D. Henrique, mas que este reinado só durou apenas dois anos.

Como forma de recolher ideias prévias dos alunos, e como mais uma vez Portugal se deparava com mais um problema de sucessões, questionei os alunos com três questões.

Todos os alunos já possuíam algumas 'luzes' dos reis que tinham governado o nosso país e por isso, foi-lhes apresentado, com recurso à ferramenta PowerPoint, a história da 3.ª Dinastia desde o domínio Filipino até à Restauração da Independência. Com este

PowerPoint tentei que os alunos percebessem as dificuldades por que Portugal passou neste período, desde o aumento dos impostos, a ocupação do império português por holandeses e ingleses, a nomeação de espanhóis para cargos portugueses, entre outros.

Para concluir, e como teriam que nomear um novo rei para Portugal, disse aos alunos que o escolhido foi D. João, Duque de Bragança, como D. João IV.

Análise dos dados da tarefa:

As questões colocadas aos alunos, como forma de recolher as ideias prévias dos mesmos, foram as seguintes: «*Portugal foi sempre independente?*», «*Já fomos governados por outro país? Sabem qual?*» e «*Sabem como se chamavam os reis que nos governaram?*». A partir destas perguntas foi criando um debate em grande grupo.

- **Professora Estagiária:** Portugal foi sempre independente?
- **Aluno Z:** Isso quer dizer que Portugal foi sempre Portugal?
- **Prof. Estagiária:** Portugal foi sempre independente ou alguma vez foi governado por outro país?
- **Aluno Z:** Sim, já fomos governados por Espanha.
- **Prof. Estagiária:** Foi mesmo pelo Espanhóis. E sabem como se chamavam os reis que nos governaram?
- **Aluno X:** Não, não sei.
- **Aluno O:** Eu também não sei. Mas sabemos que foi por espanhóis, porque a professora (titular) falou disso.

Os alunos já tinham ouvido falar que em certa altura da História de Portugal tínhamos sido ou pertencido a reis espanhóis. Tínhamos aqui um bom ponto de partida para a continuação da nossa aula.

O questionamento não foi o melhor e não conseguimos tirar muito partido dele, pois a professora titular em conversa com os alunos já tinha, de alguma forma, adiantado esta informação. Assim, denota-se que os alunos sabiam que o nosso país tinha sido governado por espanhóis, perdendo a sua independência.

A uma certa altura houve um aluno que questionou: «*Quando Portugal está com problemas juntam-se todos, revoltam-se e acabam sempre por vencer. Desta vez não podia acontecer assim?*». Esta questão foi feita na altura certa e revelou que o aluno estava a pensar sobre aquilo que estava a ser estudado. A que eu respondi: «*Foi mesmo isso que aconteceu.*». Tentei então explicar aos alunos que um grupo de nobres

descontentes com a realidade do país, revoltaram-se no dia 1 de dezembro de 1640 e que foi neste dia que a independência de Portugal foi restaurada. Este dia foi até ao ano de 2013 um feriado nacional.

TAREFA 6 – Marquês de Pombal e o Terramoto de 1755

Data: 10 de dezembro de 2013

Objetivos:

- Possibilitar o conhecimento dos acontecimentos que marcaram Portugal no início da 4.^a Dinastia;
- Proporcionar aos alunos conhecerem uma figura histórica, Marquês de Pombal, através das suas próprias pesquisas;

Descrição da tarefa:

Neste momento da História era D. João, Duque de Bragança que estava no trono. Como forma de recolher as ideias prévias dos alunos, optei por escrever «Dinastia de Bragança» e questionar os alunos acerca das palavras escritas.

Na 4.^a Dinastia existe muita coisa que pode ser dita e transmitida aos alunos. Começamos por explorar os momentos difíceis do seu início com as lutas contra os espanhóis que demoraram mais de 28 anos. De seguida, exploramos a independência de Portugal no reinado de D. Pedro II, que nesta altura o território foi alargado no Brasil, de onde chegava ouro, diamantes, açúcar, tabaco.

Ainda neste momento, servi-me novamente do livro de José Jorge Letria, Portugal para miúdos para mostrar aos alunos a riqueza de Portugal no reinado de D. João V. Este livro contém imagens que mostram essa riqueza, sendo mais fácil de os alunos observarem. Eram imagens muito ‘amarelas’ que representavam o ouro, mostrava ainda os luxuosos coches e a forma excêntrica da realeza se vestir. Aquando da exploração

deste rei foi mostrado aos alunos as obras públicas construídas nesta época, nomeadamente, o Convento de Mafra e o Aqueduto das Águas Livres.

No dia anterior a esta atividade propus aos alunos que em casa fizessem uma pesquisa sobre Marquês de Pombal. Na aula, em trabalho de grupo, os alunos tiveram que entre eles partilhar as suas pesquisas e numa folha escrever as informações que considerassem relevantes sobre esta figura. No final, todos os grupos fizeram a apresentação oral à turma.

Após este trabalho dos alunos muita coisa sobre a 4.^a Dinastia também foi dita. Desta forma, através do quadro interativo, foi apresentado aos alunos, um vídeo de um programa televisivo, intitulado «Conta-me História – Terramoto de 1755», onde mostrava pormenores deste acontecimento, dando eu destaque para o antes e o depois da cidade de Lisboa. Este vídeo serviu para conduzir os alunos a estabelecer a comparação entre o passado e o presente.

Análise de dados da tarefa:

Na chuva de ideias e com as palavras «Dinastia de Bragança» escritas no quadro, surgiram ideias como:

Quadro 8

Chuva de ideias em torno do conceito «Dinastia de Bragança»

4. ^a Dinastia	Os Espanhóis foram embora	D. João VI
O Rei era de Bragança	D. João IV, Duque de Bragança	Contribuiu para a Restauração da Independência

As palavras referidas pelos alunos foram poucas, e demoraram algum tempo a referi-las. As palavras «Dinastia de Bragança» só lhes fizeram lembrar daquilo que eu tinha concluído da atividade anterior.

Esta atividade foi mais uma vez uma atividade com alguns momentos de transmissão de conhecimento, mais expositiva, mas que mais uma vez achei de extrema importância recorrer à ferramenta PowerPoint para o fazer.

Aquando da visualização do livro de José Jorge Letria, ferramenta também utilizada várias vezes, os alunos mostraram-se bastante entusiasmados em visualizar as imagens do livro que demonstravam a riqueza do reinado de D. João V. Faziam comentários completamente diferentes dos que vinham fazendo do início, relativamente ao aspeto dos reis, a forma como se vestiam, como se deslocavam (em coches). Foi uma excelente forma dos alunos se aperceberem rapidamente das mudanças que aconteceram ao longo dos tempos.

No trabalho de grupo que propus aos alunos, consideraram a seguinte informação como essencial de Marquês de Pombal:

- o nome completo do autor;
- o data de nascimento e da sua morte;
- que era ministro do rei D. José;
- tinha o título de Conde de Oeiras e de Marquês de Pombal;
- era uma pessoa a favor do absolutismo;
- foi o grande responsável pela reforma de Baixa de Lisboa após o Terramoto de 1755, quando o rei D. José morreu
- e subiu ao trono D. Maria I foi afastado do seu cargo na corte e foi exilado para Pombal até à sua morte.

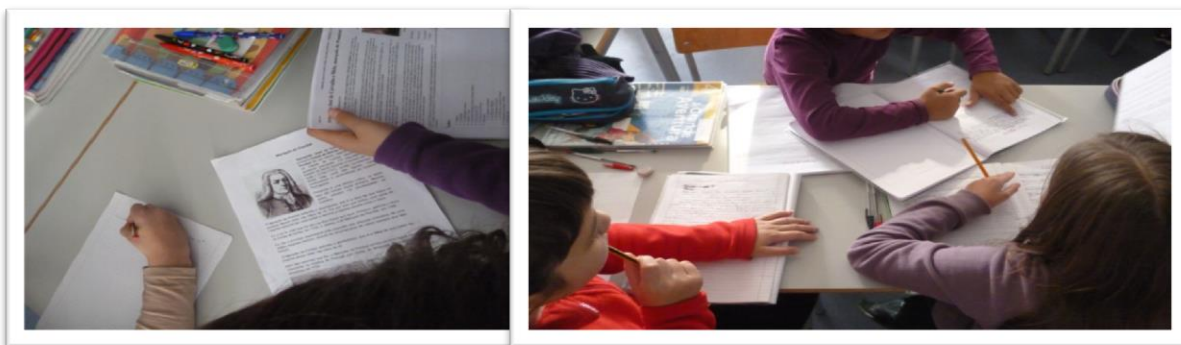


Figura 9 – Os alunos na realização do trabalho sobre Marquês de Pombal

Após a visualização do vídeo² «Conta-me História – Terramoto de 1755» e a colocação no quadro interativo de duas imagens da Baixa Pombalina (o antes e o depois

² Disponível em URL: [<http://www.youtube.com/watch?v=kBnB7AQuPyo>], consultado em 12/2013.

do Terramoto) procedeu-se à análise da mesma. Foram falados aspetos como: a organização da Baixa Pombalina, a organização das ruas, a diferença dos edifícios, entre outras.

TAREFA 7 – Regimes Liberal e Absolutista

Data: 11 de dezembro de 2013

Objetivos:

- Possibilitar aos alunos o conhecimento de momentos como o fim do Regime Absolutista e a entrada do Regime Liberal em Portugal;
- Descobrir quais as diferenças entre estes dois regimes e a ‘preferência’ dos alunos em relação aos mesmos.

Descrição da tarefa:

Para iniciar esta atividade comecei por ler aos alunos um excerto do livro “Portugal para miúdos” de José Jorge Letria. Excerto que falava sobre as invasões de Napoleão Bonaparte e da Revolução Liberal e que a partir dele tentei explorar estes mesmos conteúdos.

Portugal nesta altura vivia num regime absolutista e foi com estas ideias liberais da França que se deu uma revolução que acabou com este regime. Foi este senhor, Napoleão Bonaparte, e as suas tropas que invadiu Portugal no reinado de D. Maria que levou a família real fugir para o Brasil. Ainda foi explicado aos alunos que soldados portugueses e ingleses vieram em auxílio e forçaram as tropas francesas a recuar, mas após estas invasões Portugal encontrava-se sob o domínio inglês.

Mas neste momento as pessoas que defendiam as ideias de igualdade para todos os cidadãos revoltaram-se numa Revolução Liberal em 1820 e pôs fim ao domínio inglês.

Os alunos neste momento fizeram o comentário de que «*Portugal passou mesmo por muitas dificuldades de independência.*». Sim era verdade. Mas foi neste preciso

momento que, as pessoas que defendiam as ideias de igualdade para todos os cidadãos se revoltaram numa Revolução Liberal em 1820 que pôs fim ao domínio inglês.

Para terminar, foi apresentado aos alunos mais uma grande questão, «*Gostavas de viver num Regime Liberal ou Absolutista? Porquê?*». Todos os alunos responderam à questão, e mais uma vez respostas muito diferentes.

Análise de dados da tarefa:

Após ter lido o excerto do livro de José Jorge Letria, aos alunos surgiu uma dúvida muito pertinente:

- **Aluno I:** Se estamos a falar da História de Portugal, porquê falar agora da História da França?
- **Professora Estagiária:** Neste momento da nossa história para a percebermos temos que perceber um bocadinho da história da França. E vocês já vão perceber o porquê.

Foi então explicado aos alunos um bocadinho da história da França e que influência teve na história de Portugal.

Com a situação da família real ter fugido para o Brasil, um aluno ainda questionou:

- **Aluno A:** Neste momento quem era o rei de Portugal? Quem mandava no país se a rainha tinha fugido para o Brasil?
- **Prof. Estagiária:** A família real voltou do Brasil e o filho da D. Maria I, D. João VI, ficou a governar o país e foi nesta altura que foi elaborada a Primeira Constituição que retirava os poderes absolutos ao rei.

Mais uma vez eram ideias que agradavam a uns e desagradavam a outros e mais uma vez o país passou por mais uma guerra, a Guerra Civil, que levou definitivamente ao triunfo de uma Monarquia Constitucional em Portugal.

No final, com a grande questão, e mais uma vez segundo a categorização que temos vindo a seguir, para a questão: «*Gostavas de viver num Regime Liberal ou Absolutista? Porquê?*», obtivemos o seguinte gráfico:

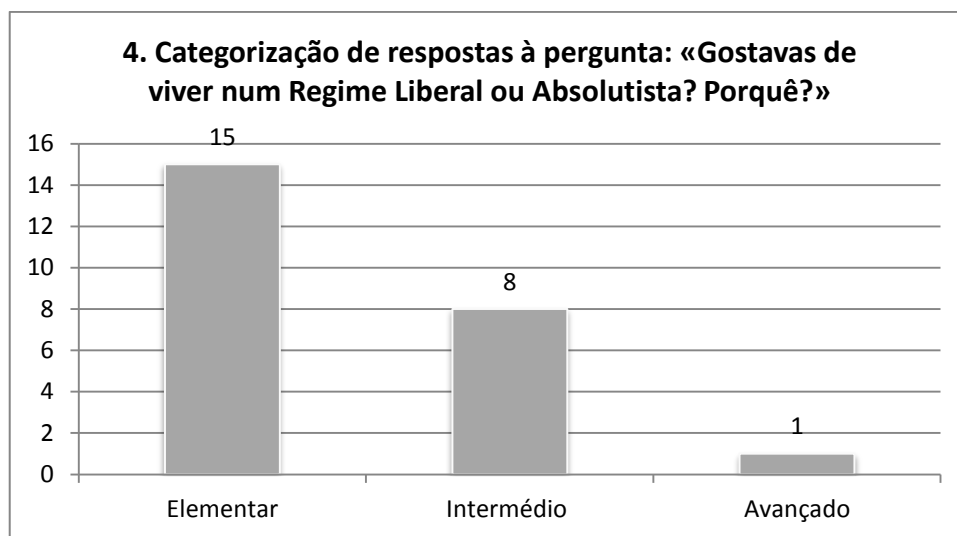


Gráfico 8 – Respostas dos alunos à questão 4

Este gráfico mostra novamente o panorama que tínhamos inicialmente com as respostas dos alunos. Ao longo da tarefa todos os alunos perceberam o que era um Regime Liberal e um Regime Absolutista, ou pelo menos, ficamos com a sensação de que tinham percebido. Para melhor percebermos esta situação, a seguir apresentamos as respostas dos alunos nos diferentes níveis.

No nível intermédio, obtivemos respostas como:

- **Aluno R** – Gostava de viver no Regime Liberal porque devia ser bonito e lindo para os reis para lá e bonito para mim. Os reis deviam ter muito dinheiro antigamente nos castelos grandes e belos com vista muito bonita.
- **Aluno S** – Eu gostava de viver num Regime Liberal porque não queria fazer vénias ao rei e o rei com o poder todo e assim com as ideias dos franceses não tenho que fazer nada disso.
- **Aluno M** – Eu gostava de viver num regime absolutista porque assim nós obedecíamos ao nosso rei.
- **Aluno I** – Gostava de viver no regime liberal porque ninguém me tinha de dar ordens nem dizer o que tinha de fazer.

Neste nível os alunos nenhum dos alunos cumpriu o objetivo desejado e não demonstram qualquer empatia histórica. O Aluno M, por exemplo, demonstra uma simpatia pelo valor da obediência e o Regime Absolutista transmite-lhe uma certa paz e calma. Já o Aluno I, demonstra um egocentrismo na sua resposta e não se consegue colocar no tempo histórica pedido.

No nível intermédio obtivemos respostas, como as seguintes:

- **Aluno C** – Gostava de viver num regime liberal porque nós devemos ser livres e não apegados às regras do rei e para mim o trono deve ser partilhado.
- **Aluno F** – Eu gostava de viver num regime liberal porque os poderes não têm de estar todos no rei e nós obedecermos.
- **Aluno G** – Eu escolhia o regime liberal porque assim andava-se em liberdade. Podia-se fazer o que quisesse. Não tínhamos de fazer o que os reis mandassem, como por exemplo: matar pessoas.

As respostas obtidas neste nível vão mais de encontro ao que era desejado. O Aluno C, demonstra uma consciência do conceito de liberdade e consegue apresentar uma definição de liberalismo e de absolutismo. O aluno seguinte sabe o que é ser súbdito e considera necessário existir uma partilha de poder. O Aluno G mostra que sabe o que é ser liberal e demonstra ter conhecimento de uma consciência cívica.

No nível avançado só obtivemos uma resposta, que é a seguinte:

- **Aluno D** – Gostava de viver num Regime Liberal, porque acho que lá por os reis serem reis e lá por mandarem no país não deveria ser tudo à maneira deles.

Este aluno torna-se único no nível avançado, pois demonstra ao contrário de todos os outros uma empatia histórica e uma consciência histórica. Aqui demonstra ter noção do conceito de causalidade e ‘foge’ na sua resposta para a democracia.

Conclusões

A finalidade da investigação é ficarmos a saber mais acerca do mundo para podermos torná-lo num lugar melhor.

(Lee Shulman)

(Graue & Walsh, 2003, p.9)

Neste capítulo constam as conclusões do estudo com base em toda a informação recolhida, analisada e redigida, dando respostas às questões formuladas inicialmente.

O que nos levou a ter certeza da conceção deste relatório e a temática geral na Prática de Ensino Supervisionada II foi a tentativa de criar mais uma abordagem didática feita no campo da Educação Histórica, pois cada vez mais ansiamos por estudos inovadores. Em parceria já o tínhamos feito anteriormente com um grupo de crianças do Pré-escolar, que posteriormente o apresentámos e publicámos nas Atas do Congresso Internacional das XIII Jornadas de Educação Histórica. Foi uma experiência única e com ótimos resultados que nos levou a acreditar na sua continuação, mas desta vez com alunos do 1.º Ciclo. Desta forma, a continuação da ideia partiu também do entusiasmo e do gosto dos alunos denotada desde o início das observações pela área curricular de Estudo do Meio. Desde logo, achamos que tínhamos diante de nós uma turma com potencial para partirmos na aventura deste estudo.

As atividades desenvolvidas em contexto tiveram como objetivo a recolha de informação necessária para que pudesse, mais tarde, ser rica na sua análise e que para neste momento, pudéssemos retirar conclusões. Estas mesmas atividades foram pensadas tendo em conta diversos fatores: a faixa etária dos alunos, os objetivos traçados antes de cada atividade e o desenvolvimento dos alunos perante cada tema.

Desde sempre foi preocupação nossa realizar um trabalho fiável e credível de dados e conclusões e a prova disso é agora tentarmos dar respostas às questões inicialmente formuladas com a máxima honestidade. Iremos perceber se os objetivos foram

alcançados e se conseguimos efetivamente concretizar atividades e proporcionar aos alunos momentos que nos levassem a dar respostas às mesmas questões.

Tendo em vista a primeira questão orientadora - **“Como desenvolver a consciência histórica dos alunos no 1.º Ciclo relativamente à História de Portugal?”** - podemos referir que este objetivo foi alcançado pois conseguimos criar atividades dinâmicas que contribuíram para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Todas as atividades desenvolvidas tiveram em conta a narrativa nas suas várias vertentes.

Este desenvolvimento da consciência histórica dos alunos passou por um processo de educação histórica, ou seja, proporcionar aos alunos o contacto com a História e com conceitos relacionados com a mesma. Tentámos sempre que os alunos tivessem contacto com narrativas, fontes e explicações históricas relativamente ao passado para que conseguissem construir as suas próprias ideias sobre o sentido da História.

Do meu ponto de vista, trabalhar a(s) narrativa(s) em história pode ser algo muito importante e que de certa forma pode ser uma mais-valia para alunos do 1.º Ciclo, pois são vistas como “estruturas organizativas de conteúdos que podem ser utilizadas como estratégias, no sentido de tornar acessíveis e significativos para as crianças os temas que estudam” (Roldão, 1995, p.71).

Nem sempre foi fácil que os alunos recuassem ao passado, denotando-se mais à frente, mas foi sempre contornado através do diálogo. O conceito de temporalidade foi sempre um foco para que os alunos conseguissem ultrapassar esta dificuldade do passado e do presente.

Um fator que contribuiu também para este desenvolvimento da consciência história foi a própria interpretação dos alunos, o significado e as conceções que eles atribuíam à História. Isto foi sempre possível concretizar em vários momentos das atividades, por exemplo, na recolha das suas ideias prévias através das chuvas de ideias.

O papel do professor/investigador, neste caso, o meu papel perante esta função foi sempre muito importante. Tinha a função de interpretar o pensamento dos alunos em relação a todas as questões colocadas e tentar dizer-lhes se estavam certos ou errados. Era a partir daqui que contribuía para um pensamento construtivo dos alunos.

Ainda neste contexto e dando resposta à segunda questão orientadora, agora mais específica e direcionada para o investigador - **“Que momentos cronológicos são mais relevantes trabalhar?”**. Damos resposta a esta questão logo no início do nosso estudo, até porque dependíamos dela para a conceção de todas as atividades implementadas em contexto. Começámos então por olhar para o programa de Estudo do Meio do 4.º ano de escolaridade e para o manual adotado pela escola onde decorria o estágio e após a análise detalhada destes dois documentos conseguimos perceber que neste ano havia grande destaque, um capítulo do manual, para a abordagem da História Nacional. Mais tarde levou-nos à seleção dos sete momentos cronológicos mais relevantes a trabalhar. Podemos vê-los apresentados na nossa análise de dados.

No programa de Estudo do Meio existe um grande foco na importância do conhecimento de personagens e factos da História, nomeadamente batalhas e reis e ainda, localizar estes factos e ideias num friso cronológico. Esta foi também uma das nossas preocupações na elaboração das atividades. Claro que, quando falamos em História de Portugal, está subjacente falar e dar a conhecer aos alunos batalhas e reis, pois é isto que sustenta o nosso passado. Mas sempre tentámos mostrar-lhes imagens, vídeos e histórias que melhor ajudasse a suportar este conhecimento.

Dando resposta à terceira questão orientadora, também específica da primeira – **“Qual a importância que as crianças atribuem à aprendizagem da História de Portugal?”** – verificámos que os alunos demonstravam mais interesse pela área do Estudo do Meio, do que por qualquer outra (Português ou Matemática). Era um grupo que gostava de atividades diferentes e interativas com recurso a tudo que fosse diferente. Desta forma conseguíamos captar a atenção de todos eles. Eram momentos em que estavam plenamente concentrados. Há pouco tempo, numa visita que fizemos à turma um aluno disse-me: “Professora Beatriz, já temos saudades das suas aulas e das aulas em que usava o quadro interativo. Desde que foi embora está aqui a ganhar pó”. Estas palavras deixaram-me muito orgulhosa, porque apesar de tudo as minhas aulas e as minhas

atividades para o relatório deixaram marca naqueles alunos. Denotou-se que o recurso às novas tecnologias foi um aspeto positivo para o sucesso das atividades.

A área de Estudo do Meio é vista por muitos alunos como uma área com muita teoria que pode ser muito maçadora, mas nestes alunos isso não acontecia. Eram sempre muito participativos e questionavam sempre tudo. Queriam saber sempre mais. Mas isto, segundo a professora cooperante já vem com eles, até porque era uma turma que em anos anteriores também haviam tido estagiárias e a dinâmica de atividades era igualmente motivadora.

Assim, podemos considerar que no seu geral eram alunos que encaravam o Estudo do Meio com muita seriedade e que gostavam de aprender tudo que se relacionava com a História de Portugal.

Para finalizar, e dando resposta à última questão orientadora – **“Será que alunos do 1.º ciclo do EB são capazes de responder a questões críticas sobre a História de Portugal”?** – podemos ter em conta todos os diálogos realizados em sala de aula durante a implementação das atividades e todas as questões colocadas no fim de cada período estudado da História. Quando falamos destas últimas questões, referimo-nos às questões que categorizamos na análise de dados tendo em conta três níveis de resposta: elementar, intermédio e avançado.

Desta forma, segundo os diálogos proporcionados durante as atividades os alunos sempre demonstraram um certo interesse e uma certa curiosidade sobre os acontecimentos estudados. Talvez porque estivessem a participar numa conversa em que se ia ouvindo as opiniões uns dos outros e as respostas e *feedbacks* da professora/investigadora e conseguissem pensar mais criticamente sobre os assuntos e conteúdos que estavam a ser falados. Falando de uma turma de 24 alunos, esta curiosidade era mais visível nuns do que noutros, mas também se verificava muitas vezes que os mais curiosos despertavam a curiosidade dos que eram menos. Assim, os debates tinham muitas vezes que ser mediados para existir uma ordem de ideias.

Quanto às questões colocadas em papel, as que mais tarde foram analisadas, pudemos concluir que na sua maioria os alunos se encontram no nível elementar, ou seja,

dando resposta à nossa questão, não pensam criticamente nas questões sobre a História de Portugal. Segundo os autores Lee & Shemilt (2003) demonstraram ser alunos que não foram capazes de levantar questões na base das afirmações do passado, trataram a História como um conjunto de histórias e trataram os acontecimentos do passado como uma simples informação.

Após esta análise das questões podemos dizer que as crianças melhoraram a sua compreensão histórica graças às atividades desenvolvidas. Uma coisa que tentava sempre fazer era criar uma grande história em torno da História de Portugal, ou seja, sempre que iniciávamos uma atividade fazíamos em conjunto um reconto do que já tínhamos aprendido e estudado para traz. Acho que esta estratégia era uma mais-valia para eles perceberem em que ponto estava e qual era ou poderia ser a sua continuação.

Não podemos deixar de realçar as dificuldades deste estudo que se prendem essencialmente à gestão do tempo. Tentar conciliar a conceção de todas as planificações, com a implementação das mesmas, ou seja, as aulas a lecionar e ainda a conceção de todas as atividades para o relatório, que de certa forma mereceram um tratamento diferente e a conceção do próprio relatório foi uma tarefa difícil. Reconhecemos que o presente relatório é sujeito a melhorias e a ser complementado, mas o tempo para a sua elaboração foi limitado.

Ao refletirmos sobre todo o processo investigativo, achamos pertinente apontar algumas propostas para trabalhos futuros. Assim, seria de extrema importância a realização destas atividades ou semelhantes com outros alunos do 4.º ano de escolaridade de outras escolas do país e de contextos rurais ou urbanos diferentes para que a amostra fosse maior, para retirar conclusões mais abrangentes. Seria ainda interessante desenvolver um projeto de análise de fontes históricas fazendo uma comparação de perspectivas, por exemplo, entre vencedores e vencidos numa batalha.

Este estudo procura na sua globalidade proporcionar aos alunos um contacto com a Educação Histórica e procura perceber como é que alunos com esta faixa etária vêm acontecimentos históricos através da narrativa. Esta abordagem propõe uma postura essencial por parte do professor/investigador: por um lado, criar aulas que fossem de encontro ao que se queria ver desenvolvido e, por outro, perceber o que os alunos

sabiam acerca destes conceitos. Com este ponto de partida estamos diante de um processo de ensino-aprendizagem com lógica estimulada pelo professor, com vista à aquisição de saberes fundamentados.

CAPÍTULO III – REFLEXÃO FINAL

“A autorreflexão é intuição e emancipação, compreensão e libertação de dependências dogmáticas.”

(Habermas)

(Alarcão)

O presente capítulo visa fazer uma reflexão final de todo o percurso do mestrado, nomeadamente sobre a Prática de Ensino Supervisionada realizada no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta caminhada começou no dia em que recebi a notícia que tinha entrado no curso de Educação Básica, nesta instituição. Desde sempre tive a vontade de ser professora. Confesso que não foi a minha primeira opção quando fiz a candidatura ao Ensino Superior, pois tenho plena consciência das dificuldades desta profissão. Mas hoje agradeço às circunstâncias por esta oportunidade. Foram três anos de licenciatura muito intensos mas que foram de extrema importância, pois adquiri bagagem de conhecimentos que mais tarde serviram para a prática existente no mestrado.

O mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico foi o culminar da minha formação, pois possibilitou o meu conhecimento a vários níveis, principalmente na prática, como refiro anteriormente. A prática pedagógica, segundo Formosinho (2001) caracteriza-se como “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (p.50).

É nesta fase que contactamos diretamente com a realidade de sermos nós os formadores/professores e que vemos a responsabilidade nas nossas mãos por tudo aquilo que fazemos. É neste momento que agimos, experimentamos e vivenciamos situações novas e que mostramos aos outros e a nós próprios que somos capazes de enfrentar desafios.

Na prática pedagógica e em qualquer área profissional, a avaliação do desempenho é de extrema relevância para que se tome consciência de todo o percurso efetuado. Neste sentido, torna-se importante a inclusão desta reflexão, uma vez que, com certeza, ajudará a analisar toda uma prática desenvolvida em contexto de estágio.

Tomar consciência de que é importante uma reflexão, “consiste numa ação que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (Marques et al., s/d, p.130). É sem dúvida muito importante, na minha opinião, momentos de reflexão, pois ouvimos de pessoas, e neste caso professores experientes opiniões muito fundamentadas na nossa prática. É de referir que o tempo que eles nos observam não é quase nenhum, mas já nos conseguem passar e transmitir diretrizes muito boas para conseguirmos melhorar a nossa prática.

Uma fase crucial e em comum aos dois estágios foram as observações antecedentes à prática. Permitiu-nos a observação do contexto, o modo como a educadora e mais tarde a professora organiza as sessões, assim como, conhecer a turma e a turma nos conhecer a nós. Esta observação contribui para a nossa integração na escola, e como refere Postic & De Ketele (*cit. por Formosinho, 2002, p. 173*) “o observador é como um navegador que constantemente procura a sua situação em relação à rota que deve seguir. Navega em cada momento, reconhecendo os pontos de referência ou marcos e situando uns em relação aos outros, tendo em conta as mudanças de perspectiva que sucedem à medida que se desloca”.

A prática pedagógica teve duas fases em dois contextos muito semelhantes: o Pré-Escolar num contexto urbano com um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. E o estágio do 1.º Ciclo do Ensino básico realizado num contexto semiurbano com um grupo de 24 alunos do 4.º ano de escolaridade. Apesar de em termos de contexto ser muito semelhante, denotava-se algumas diferenças. No contexto semiurbano as pessoas que o constituíam era mais unidas, mais humildes e com vontade de lutar pela educação das suas crianças.

O estágio no pré-escolar foi uma caminhada longa e muito trabalhosa, mas que no final compensou sem dúvida todo o esforço. Ainda me lembro o primeiro dia em que pisei o jardim e principalmente em que conheci aquelas que seriam as personagens principais

daquela caminhada. Senti muito nervosismo, muita preocupação em falhar, mas acima de tudo uma grande motivação e muita vontade em aprender. Aquilo a que eu designaria por ansiedade, nervosismo e talvez alguma insegurança, foi rapidamente substituído por confiança e segurança.

Todo este tempo de estágio foi muito enriquecedor e fundamental, não só pela pequena experiência adquirida, mas também por todos os momentos que esta fase me proporcionou. Aqui falo, da prática com as crianças em transmitir-lhes algum do meu conhecimento teórico, muito adquirido neste momento com a necessidade, mas falo também dos momentos de reflexão que tivemos com a educadora cooperante e com todos os professores que nos acompanharam. Foram muitos destes momentos que me ajudaram a crescer.

A educação pré-escolar segundo as OCEPE (1997) “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p.17), e por estarmos a falar de educação de uma criança, o educador “desempenha um papel fundamental neste processo” (p.36).

Esta é uma etapa que exige um esforço extra por parte do educador, e neste caso em concreto de mim, não desvalorizando o meu par pedagógico que foi um apoio incondicional ao longo do percurso, pois não existem manuais e tudo flui ao ritmo das crianças, sem testes, num ambiente de brincadeira propiciado pela própria organização da sala.

Foi à base deste ambiente que tentamos (e falo aqui no plural, pois foram planificações sempre pensadas em conjunto com o par pedagógico), ao longo desta caminhada, planificar todas as atividades a pensar naquelas a que eu chamei de personagens principais (as crianças). Tentamos sempre planificar atividades onde pudesse estar presente durante os três dias o máximo de áreas de conteúdo de forma a potenciar as aprendizagens das crianças, pois “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (ME, 1997, p. 48).

Uma das nossas preocupações de intervenção para intervenção foi criar atividades que fossem de encontro às necessidades das crianças. Denotou-se isto nas planificações que fomos fazendo semanalmente. Deste modo, na nossa primeira implementação, tentamos a execução de um quadro de comportamento, pois a falta de regras é uma lacuna neste grupo de crianças. Foi uma novidade, as crianças perceberam a sua funcionalidade e a sua importância, mas só para o final é que denotamos o impacto desejado. Tentamos também planificar atividades que desenvolvessem a motricidade fina (colagens, recortes, pinturas...), pois achamos ser esta a segunda lacuna.

No decorrer de toda a prática desejei sempre valorizar as contribuições das crianças, isto é, a sua participação, respeitando sempre a individualidade de cada uma. Assim, concordando com Sanches (2012) quando refere que o educador deve ser capaz de atuar em contextos socioculturais e institucionais plurais instáveis e complexos e de assumir neles um posicionamento crítico e inovador, no sentido de criar condições que facilitem a progressão e aprendizagem de todos, crianças e adultos, a melhoria da qualidade de vida das instituições e comunidades em que desenvolve a atividade profissional (p.114).

Ao longo de todo o percurso tentei fazer um acompanhamento a cada criança, valorizando os seus ritmos de aprendizagem, pois sempre tive presente a noção de que todas as crianças são distintas uma das outras e, por isso, a forma de lidar com cada situação difere de criança para criança. No entanto, tenho noção também, que esta minha tentativa nem sempre foi possível concretizar.

A transição do estágio do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico foi difícil em termos de trabalho e principalmente quando soubemos que iríamos lecionar numa turma do 4.º ano de escolaridade. Nesta altura pesava também em nós a responsabilidade dos exames nacionais, que tanto foram falados durante a nossa prática. Mas esta mudança foi de grande agrado para mim. Durante várias reflexões com os professores na fase do Pré-Escolar, ouvia-os dizer que achavam que teria mais perfil ou mais jeito para crianças mais crescidas. Era altura de comprovar, ou não, o que me tinham dito.

Mais uma vez contatei e passei por uma turma encantadora e muito dinâmica. Tinha alguns alunos com algumas dificuldades mas denotava-se que gostavam da escola e

de aprender. Estavam sempre prontos para desafios e por terem estas características dependiam também de nós para os surpreendermos. O tipo de atividades que levávamos até eles era a chave para o nosso sucesso.

Em termos de aprendizagens pessoais este foi também um período muito enriquecedor. Venci medos ao enfrentar alunos com esta idade, que no início pensava que iria ser uma tarefa mais complicada. No final deste estágio foi muito gratificante ouvir da professora cooperante palavras sobre a minha prática, que guardarei com todo o carinho, pois a opinião dela, que nos acompanhou ao longo deste percurso também é muito importante: “Ao longo destas semanas a Beatriz evidenciou atitudes muito satisfatórias como futura docente. Com a sua humildade solicitou e aceitou sugestões de trabalho e preocupou-se em melhorar dia-a-dia a sua atitude perante os alunos” (Professora Cooperante, janeiro de 2014).

Uma dificuldade sentida por mim ao longo do percurso, e acho que é uma dificuldade sentida pela maior parte dos mestrandos, é o facto de ao estágio sobrepor-se aulas e trabalhos na universidade. Desta forma, limita todo o trabalho que o estágio exige de nós e o tempo que gostaríamos de dedicar a esta caminhada, especialmente na etapa do pré-escolar, pois exige que façamos muitos materiais, uma vez que as crianças encontram-se num desenvolvimento mais concreto, que só conseguem compreender se fizerem, se testarem, se sentirem o material.

Houve muitos momentos de sacrifício e de desânimo, mas tal estágio só foi possível graças a um espírito de companheirismo e entre ajuda com a minha colega de estágio onde conseguimos juntas, passar por muitos momentos menos bons e superá-los pois a totalidade desta experiência valia muito mais.

Este percurso foi uma ‘luta constante’, apesar disso faço um balanço muito positivo deste percurso no qual penso ter correspondido àquilo que se espera de um futuro educador/professor competente. Penso que a minha contribuição para este estágio de conduziu sempre responsabilidade que a prática implica, pela capacidade reflexiva, pela segurança e clareza em comunicar e em lecionar e, sobretudo, no empenho que dediquei a esta fase da minha formação. Permitiu testar muitas das minhas capacidades. Foram as minhas primeiras sessões nesta caminhada profissional, que eu espero sinceramente que

seja duradoura. Sem dúvida, todas as aprendizagens foram significativas, e posso afirmar que levo uma bagagem cheia de recursos e coisas mais.

Aqui, tenho que agradecer sobretudo à Educadora e Professora Cooperante, por se mostrarem recetivas a nos receberem e terem transmitido muito dos seus saberes e conhecimentos. Estavam sempre dispostas a ajudar ensinando-nos muitas das suas experiências e estratégias de ensino. Espero ter conseguido adquirir muitos desses requisitos pois serão uma mais-valia para o meu futuro enquanto profissional.

Sei que este caminho será sempre um processo e nunca um produto, pois implicará da minha parte um constante formação e aprendizagem. Não poderia deixar de referir o apoio das crianças e alunos neste percurso que foi fundamental, sendo que a sua alegria, o carinho e os seus sorrisos tornaram todo este processo significativo e gratificante.

Termino esta reflexão com um sentimento de nostalgia. O estágio foi marcante para mim: experimentei, arrisquei, vivi, chorei, ri, brinquei, fiz amigos “pequenos” e grandes que guardarei no coração com saudade. Ajudei a crescer, mas sobretudo, valeu muito a pena pelo que aprendi.

“Tudo é considerado impossível até acontecer.”

(Nelson Mandela)

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (s.d.). *Ser professor reflexivo*. In Alarcão, I. (ORG.) (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Aquino, L. F., Oliveira, S. R. F. (2013). *O conhecimento histórico nos anos iniciais: o que sabem e o que aprendem as crianças sobre a Independência do Brasil*. In Prats, J., Barca, I. & Facal, R. (Orgs) (2013). *História e Identidades Culturales*. Atas do V Simpósio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano & Congresso Internacional das XII Jornadas de Educação Histórica. Braga: CIED, Universidade do Minho. Disponível em http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Historia_Identidades_culturales.pdf.
- Ashby, R. (2003). *O conceito de evidência histórica: Exigências curriculares e concepções dos alunos*. In Isabel Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus*, Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, pp.37-57. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barca, I. (2001). *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. In: Revista da Faculdade de Letras (2), pp. 13-21. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf>.
- Barca, I. (2004). *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 131-144.
- Barca, I. (2007). *Marcos da consciência histórica de jovens portugueses*. Braga: Universidade do Minho. In Revista Currículo sem Fronteiras, 7, (1), pp. 115-126. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.pdf>.
- Barca, I. (2012). *Ideias Chaves para a Educação Histórica: Uma Busca de (Inter)Identidades*. In Hist. R., Goiânia, 17 (1), pp. 37-51. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/viewFile/21683/12756>.
- Barca, I. & Gago, M. (2001). *Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho. In Revista Portuguesa de Educação, 14, (1), pp. 239-261. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/563/1/14IsabelBarca.pdf>.
- Barca, I. & Solé, G. (2012). *Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad*. Braga: (CIEd) Instituto de Educação da Universidade do Minho. Disponível em http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335399016.pdf.
- Barom, W. C. C. (2011). *O Ensino da História a partir da teoria de Jörn Rüsen*. Brasil: Universidade Estadual de Maringá. Disponível em http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/006.pdf.
- Barton, K. (2001). *Ideias das crianças da mudança através dos tempos: Resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte*. In Perspectivas em Educação Histórica: Atas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp.55-68.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Bernardo, S. B. R. (2009). *O ensino de História nos primeiros anos do ensino fundamental: o Uso de Fontes*. Londrina - PR: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em <http://www.uel.br/pos/mesthis/arqtxt/disonline/dissertaSUSSANAMESTHIS.pdf>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cainelli, M. (2006). *Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental*. In *Educar Especial*. Curitiba: UFPR, pp. 57-72. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/5548/4061>.
- Cainelli, M. R. & Tuma M. M. P. (2009, junho). *História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em educação histórica*. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, (34), 211-222. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/art14_34.pdf.
- Coutinho, C. (2008). *Métodos de Investigação em Educação: Técnicas e instrumentos de recolha de dados*. Universidade do Minho. Disponível em http://faadsaze.com.sapo.pt/12_tecnicas.htm.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. In *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13, (2), pp. 355-379.
- Elias, N. (1984). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Disponível em <http://www.academia.edu/5646160/Norbert-Elias-Sobre-o-Tempo>.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. L. A. V. & Solé, M. G. S. (2003). *O uso da narrativa nos Estudos Sociais*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10, (8), pp. 216-230. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4239/1/Pages%20from%20ACTAS.pdf>.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Husbands, C. (1996). *What is HistoryTeaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past*. Buckingham: Open UniversityPress.
- Lee, P. (2001). *Progressão da compreensão dos alunos em História*. In Barca, Isabel (org). *Perpectivas em Educação Histórica*. Actas das primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, pp. 13-29.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2003). *A scaffold not a cage: progression and progression models in history*. *Teaching History*, 13-23.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Mangerico, P. (2013). *Fontes históricas e argumentação: um estudo no 9.º ano de escolaridade*. In Prats, J., Barca, I. & Facal, R. (Orgs) (2013). *História e Identidades Culturales*. Atas do V Simpósio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano & Congresso Internacional das XII Jornadas de Educação Histórica. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp.1212-1221. Disponível em http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Historia_Identidades_culturales.pdf.
- Marques, G. M., Silva, D. R., Veiga, A. B., Maciel, C., Marinho, C. & Silva, L. D. (2013). *A Educação Histórica com crianças de idade pré-escolar – perspectivas e desafios*. In Prats, J., Barca, I. & Facal, R. (Orgs) (2013). *História e Identidades Culturales*. Atas do V Simpósio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano & Congresso Internacional das XII Jornadas de Educação Histórica. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp.1343-1360. Disponível em http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Historia_Identidades_culturales.pdf.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., Pinheiro, A. (s/d). *O educador como prático reflexivo*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Recuperado de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=2.
- Ministério da Educação (1997). *Educação Pré-escolar. Orientações Curriculares*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo. Estudo do Meio. Ensino Básico (4ª ed.)*. Lisboa: ME.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy T. (1994). *Interdisciplinaridade: reflexão e experiência (2ª ed.)*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, G. M. (2012). *O Ensino da História*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, Relógios D'Água.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editores.
- Rüsen, J. (2001a). *História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília.
- Rüsen, J. (2001b). *Razão Histórica: Teoria da História: Fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Unb.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância como tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma ação educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Educação. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/8812/1/6258.pdf>.
- Santos, F., B., dos & Cainelli, M., R. (2013). *O Ensino de História Local na Formação da Consciência Histórica em Alunos do Ensino Fundamental*. In Prats, J., Barca, I. & Facal, R. (Orgs) (2013). *História e Identidades Culturales*. Atas do V Simpósio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ámbito Iberoamericano & Congresso Internacional das XII Jornadas de Educação Histórica. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp. 1260-1273. Disponível em http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Historia_Identidades_culturales.pdf.
- Schimdt, M. A. M. S. & Garcia, T. M. F. B (2005). *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História*. In: Cad. Cedes, Campinas, 25, (67), 297-308. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a03v2567.pdf>

- Schimdt, M. A. M. S. & Garcia, T. M. F. B (2008). *Aprendendo a ler, aprendendo a escrever história: o olhar das crianças na produção do conhecimento histórico*. História e Ensino, Londrina (14), pp. 71-84. Disponível em file:///C:/Users/Joana/Desktop/11523-44471-1-PB%20(1).pdf.
- Schimdt, M. A., Barca I. & Martins, E. R. (2010). *Resenha - Jörn Rosen e o ensino da História*. Curitiba-PR: Editora da UFPR. Disponível em <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/8/10>.
- Solé, M. G. P. S. (2004). *Contributos do uso das lendas para a compreensão histórica: da teoria à prática*. In MELLO, M. do D.; LOPES, J. M. (orgs). *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos*. Actas do I Encontro Sobre Narrativas Históricas e Ficcionais. Portugal: Universidade do Minho, pp. 99-130.
- Solé, M. G. P. S. (2009). *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das Crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10153/1/TESE.pdf>.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação (2ª ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexos

Anexo I – Planificação referente à semana de 25 a 27 de novembro

Mestrandas: Ana Beatriz Veiga e Lília Silva		Escola: Centro Escolar	Ano: 4º Ano	Dia da semana: 25 de novembro de 2013 (segunda-feira)		
Disciplinas/ Blocos/ Domínios/ Tópicos	Objetivos/ Conteúdos/ Descritores	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho		Materiais/ recursos/ espaços físicos	Tempo	Avaliação
Português Domínio: Leitura e escrita	Redigir corretamente (obj.16). - Utilizar uma caligrafia legível. - Escrever com correção ortográfica e de pontuação.	Manhã Sumário Para começar a aula a professora dirige-se ao quadro e escreve o sumário. No mesmo momento os alunos, em silêncio, transcrevem-no para os seus cadernos diários. A professora escolhe um aluno para proceder à sua leitura.		Sala de aula - Quadro - Caderno diário	20 min.	- Copia o sumário de forma legível e sem erros ortográficos.
		Correção dos trabalhos de casa A professora corrige os trabalhos de casa indicados pela docente titular na sexta-feira, pedindo a colaboração dos alunos para esta tarefa. É esperado que eles participem oralmente conforme a professora vai pedindo e, se necessário, solicitar a alguns deles a resolução de um ou outro exercício no quadro.			25 min.	
Matemática Operações com números naturais - Multiplicação	- Utilizar estratégias de cálculo mental.	Jogo “À descoberta do número” – Cálculo mental – multiplicação A professora propõe aos alunos um jogo de cálculo mental e para isso relembra-os de que precisam estar atentos. Refere as regras do jogo indicando que cada aluno terá, à sorte, um cartão retirado de uma caixa e que não poderá mostrá-lo a ninguém. O cartão conterá uma pergunta (exemplo 1: Quem tem o 42 x 10?) e uma resposta para outra pergunta de outro cartão (exemplo 1: Eu tenho o 77000.) Num outro cartão estará a resposta à pergunta		- Saco - Cartas	25 min.	- Responde de modo correto à questão colocada.

<p>Português</p> <p>Domínio: Educação Literária</p>	<p>da relação entre a multiplicação e a divisão.</p> <p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos (obj. 24).</p> <p>- Recontar histórias.</p>	<p>correção. De seguida, a professora questiona os alunos:</p> <p>- <i>Conseguem encontrar alguma relação entre os resultados obtidos e os fatores (números) que utilizaram para a multiplicação?</i></p> <p>Neste momento, se os alunos não conseguirem estabelecer nenhuma relação, a professora fornece-lhes uma pista, escrevendo no quadro uma das multiplicações da tabela (ex.: $2 \times 5 = 10$). De seguida, questiona-os sobre a metade deste valor (metade de $10 = 5$) e qual a expressão que representa a metade de 10. Espera-se que os alunos respondam que $10 : 2 = 5$. A professora indica-lhes ainda que se pegarem no resultado que é 10 e o dividirem por 5 obterão 2. Estes cálculos serão analisados em grande grupo solicitando a um aluno que vá ao quadro e que lhe mostre outro exemplo possível.</p> <p>Por fim, propõe que realizem o exercício 1.1. da página 63 do manual de Matemática. Após a resolução individual, far-se-á rapidamente a sua correção oral.</p> <p>Texto narrativo literário “O Rouxinol”</p> <p>Antes da Leitura</p> <p>A professora começa por pedir aos alunos que façam um reconto oral do conto “O Rouxinol” (introdução e 2.º excerto) de Hans Christian Andersen, visto a obra já ter sido introduzida na semana anterior. A professora pretende com isto, perceber o que os alunos retiveram acerca da história. Começa, por questionar um aluno e, caso se considere necessário interpelará outros para completar a ideia do inicial.</p> <p>Após esta primeira abordagem a professora projeta no quadro interativo partes do livro, das quais constam duas imagens e duas frases e interroga os alunos:</p> <p>- <i>A partir destas imagens e frases que continuação dariam ao conto?</i></p> <p>Desta forma, a professora concede alguns minutos para os alunos pensarem. De seguida, escuta as suas ideias, bem como o que pensam que vai passar-se na história.</p> <p>Tarde</p>	<p>- Caderno diário</p> <p>- Manual de Matemática</p> <p>- Quadro interativo</p>	<p>20 min.</p>	<p>- Encontra relações na tabela.</p> <p>- Identifica a expressão vertical da divisão.</p> <p>- Completa corretamente as expressões do exercício.</p> <p>- Reconta a história que já conhece da obra “O Rouxinol”.</p> <p>- Dá continuidade ao conto a partir das imagens e das frases.</p>
---	---	---	--	----------------	---

<p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Educação Literária</p>	<p>Ler textos diversos (obj.7). - Ler textos.</p> <p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos (obj. 24). - Responder oralmente, de forma completa, a questões sobre o texto.</p>	<p>Texto narrativo literário “O Rouxinol” (cont.)</p> <p>Durante a leitura Neste momento, a professora diz aos alunos que abram o manual de Português no texto “O Rouxinol” (3.º excerto) e procedem à leitura do mesmo individualmente e em silêncio. Posteriormente solicita a colaboração de dois ou três alunos para que façam a leitura. De seguida, será feito o confronto entre as ideias que tiveram anteriormente sobre a continuidade do conto e o que a história da realidade retrata estabelecendo-se desta forma um debate das duas ideias. Por fim, a professora levanta algumas questões para ver se os alunos compreenderam o texto: - <i>Que aspeto tinha o rouxinol trazido por encomenda?</i> - <i>Por que razão o rouxinol vivo foi banido do palácio?</i> - <i>O que aconteceu ao Imperador?</i> - <i>O Imperador conseguiu recuperar-se? Porquê?</i></p>	<p>- Manual de Português</p>	<p>20 min.</p>	<p>- Lê corretamente o texto. - Participa no debate. - Responde corretamente às questões.</p>
<p>Domínio: Educação Literária</p>	<p>Ler para apreciar textos literários (obj.25). Compreender o essencial dos textos escutados lidos (obj.24). - Manifestar sentimentos e ideias suscitadas por histórias ouvidas. - Responder, por escrito, de</p>	<p>Após a leitura Após a leitura do texto a professora diz aos alunos que uma das características deste autor (Hans Christian Andersen) é procurar que no final da história haja sempre uma moral. Ao escrever as suas histórias pretendia que os seus leitores refletissem sobre aquilo que liam. Dando seguimento ao assunto levanta esta questão: - <i>Para cada um de vocês qual será a moral da história?</i> Debatem-se as ideias de cada aluno oralmente e em grande grupo. De seguida, como atividade de consolidação da exploração do texto, a professora solicita aos alunos que escrevam no caderno algumas frases acerca dos sentimentos e emoções suscitadas pela história. Por fim, solicita aos alunos que realizem as perguntas de interpretação do manual de Português, da página 61. Corrige-se de seguida em grande grupo.</p>	<p>- Caderno diário - Manual de Português</p>	<p>50 min.</p>	<p>- Responde corretamente à questão colocada. - Escreve uma frase com um sentimento suscitado pelo texto. - Responde corretamente às perguntas de interpretação.</p>

Educação Físico-Motora Jogos com bola	forma completa, a questões sobre o texto.	Educação Física A professora dirige-se para o ginásio com os alunos e pede que se equipem o mais rápido possível.	Ginásio		
	- Predispor o organismo para a atividade a desenvolver.	Exercitar o corpo A professora diz aos alunos que corram pelo ginásio nos vários sentidos, ocupando-o o mais possível. Posteriormente, com o auxílio do apito, manda-os parar e diz-lhes que, juntamente com ela, se disponham em roda para ouvir a explicação do jogo que vão executar.		10 min.	- Corre ocupando o espaço (corrida: os braços movem-se em oposição às pernas e com os braços fletidos).
	- Participar em jogos ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com	Jogo do STOP Para iniciar a aula, os alunos são propostos a jogar ao jogo do STOP. A professora atira a bola ao ar e diz o nome de um dos alunos. Este tem que ir apanhar a bola e os restantes alunos fogem para longe dele. Se a bola não tocar no chão o aluno atira a bola ao ar e chama outro colega. Se tocar, agarra na bola com as duas mãos, diz stop, para que os colegas parem no lugar onde se encontram e atira a bola a fim de acertar num dos colegas. O(s) colega(s) em quem ele acertar vai para o centro do espaço e fica de pernas abertas à espera que alguém lhe passe por baixo e o salve. O aluno que lançou a bola contra o colega, agora, atira a bola ao ar e nomeia outro colega para a apanhar. Se não acertar em nenhum colega continua o jogo, contudo, à terceira vez que falhar o alvo perde. Jogo bola ao capitão Posteriormente jogam à bola ao capitão. O jogo é parecido com o da semana anterior (jogo dos dez passes), existindo quatro equipas. O jogo executa-se na presença de duas equipas que possuem uma bola, num espaço limitado, onde nos extremos existem dois arcos (um em cada extremo). Cada equipa tem de nomear um capitão, que fica dentro do arco do campo do adversário. A equipa		20 min.	- 1 bola - Agarra a bola com as duas mãos. - Foge rapidamente. - Remata de acordo com as posições dos jogadores.
			- Coletes - 2 bolas - 4 arcos	20 min.	- Respeita o número de passos. - Cria linhas de

	oportunidade e correção de movimentos.	<p>tem de fazer chegar a bola ao seu capitão e evitar que a outra o faça. Ganha um ponto quando o capitão recebe a bola, sem a deixar cair. O jogo inicia-se com a bola atirada ao ar, no centro do campo, disputada por dois jogadores, um de cada equipa. O jogador que tem a bola só pode dar dois passos com ela na mão.</p> <p>Ao fim de dez minutos as equipas ímpares mudam de campo, para poderem jogar com todas as equipas.</p> <p>“A bomba”</p> <p>A professora pede aos alunos que se sentam no chão formando um círculo. Vão fazer um jogo de matemática com uma bola, que simula uma bomba. Este jogo consiste em perguntar uma operação de multiplicação por 10, 100 e 1000 e atirar a “bomba” a um aluno, que recebe-a com as duas mãos, para que esse responda acertadamente. Se o aluno errar a resposta, a bomba rebenta e perde o direito de perguntar. Assim, quando a “bomba” rebenta volta à professora para que se inicie novamente.</p> <p>Trabalhos de casa</p> <p>A professora pede aos alunos como trabalho que realizem a ficha n.º 16 do caderno de fichas de Matemática (Anexo 10) e ainda que realizem a ficha n.º 17 do caderno de fichas de Português.</p>	- 1 bola	10 min.	<p>passes, para receber a bola.</p> <p>- Recebe a bola com as duas mãos.</p> <p>-Dá a resposta correta.</p>
Mestrando: Ana Beatriz Veiga e Lília Silva		Escola: Centro Escolar	Ano: 4º Ano	Dia da semana: 26 de novembro de 2013 (Terça-feira)	
Português Domínio: Leitura e escrita	Redigir corretamente (obj.16). - Utilizar uma caligrafia legível. - Escrever com correção ortográfica e de	<p>Manhã</p> <p>Sumário</p> <p>Para começar a aula a professora dirige-se ao quadro e escreve o sumário. No mesmo momento os alunos, em silêncio, transcrevem-no para os seus cadernos diários. A professora escolhe um aluno para proceder à sua leitura.</p> <p>Correção dos trabalhos de casa</p> <p>A professora corrige com os alunos a ficha 17 do caderno de fichas de</p>	Sala de aula - Quadro - Caderno diário - Caderno de	20 min. 20 min.	<p>- Cópia o sumário de forma legível e sem erros ortográficos.</p> <p>- Responde</p>

<p>Domínio: Educação Literária</p> <p>Domínio: Leitura e Escrita</p> <p>Estudo do</p>	<p>pontuação.</p> <p>Compreender o essencial dos textos escutados e lidos (obj. 24).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responder oralmente, de forma completa, a questões sobre o texto. <p>Escrever textos diversos (obj. 21).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever convites. 	<p>Português e a ficha 16 do caderno de fichas de matemática realizada em casa. Para tal, escolhe alternadamente alguns alunos que irão ao quadro apresentar a resolução das atividades. Será escolhido um outro aluno para avaliar a resposta dada, corrigindo-a caso se encontre errada.</p> <p>Atividade de escrita “Convite”</p> <p>A professora começa por questionar os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>O que é um convite?</i> (R.: Um convite é um texto curto que tem como função convidar alguém a estar presente num evento. Num texto deste tipo, recorre-se a uma linguagem clara e objetiva, com poucas palavras.) - <i>Em que circunstâncias já escreveram ou ouviram falar de um convite?</i> - <i>O que devemos ter em atenção quando escrevemos um convite?</i> <p>Após este questionamento, a professora relembra então as etapas que devem constar na planificação de um convite, ou seja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Destinatário do convite;</i> - <i>Para que evento se convida;</i> - <i>Data do evento;</i> - <i>Horário em que decorrerá o evento;</i> - <i>Local do evento;</i> - <i>Necessidade ou não de confirmar;</i> - <i>Forma de confirmação;</i> - <i>Frase/apelo à participação do evento;</i> - <i>Nome/assinatura de quem convida.</i> <p>Após esta pequena abordagem, de revisão, a professora diz aos alunos que irão elaborar um convite individualmente. Terão de imaginar que são o Imperador do conto “O Rouxinol” e que pretende convidar o rouxinol para cantar numa festa no seu palácio. Para a realização do convite a professora facultará a cada aluno uma folha em que uma das partes contemplará a planificação e a outra, linhas para a elaboração do convite.</p> <p>No final, cada aluno em lugar de destaque, levará o seu convite para os restantes colegas.</p> <p>Atividades relatório</p>	<p>Fichas de Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caderno de fichas de Matemática <p>- Ficha para elaboração do convite</p>	<p>50 min.</p>	<p>corretamente às questões colocadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sabe o que é um convite. - Responde às questões. <p>- Elabora um convite com as indicações fornecidas.</p>
--	--	---	--	----------------	--

Meio O passado nacional	- Identificar ideias prévias.	<p>“O que aconteceu a seguir?”</p> <p>A professora começa a sessão por relembrar aos alunos os últimos acontecimentos, falados na semana anterior, ou seja, o casamento de D. Beatriz com o rei de Castela (D. João) e a morte de seu pai (D. Fernando) rei que estava no poder em Portugal. Posto isto coloca no quadro uma questão de conteúdo abrangente: “O que aconteceu a seguir?”. Neste momento, regista todas as ideias dos alunos e discute-as com eles, em grande grupo.</p>	- Quadro	15 min.	
	- Desenvolver o pensamento crítico sobre questões históricas.	<p>“Árvore genealógica”</p> <p>A professora projeta uma imagem no quadro interativo a árvore genealógica, desde o reinado de D. Pedro com D. Constança e D. Inês de Castro e D. Teresa Lourenço. Servindo-se da imagem projetada, a professora procede à exploração da mesma com os alunos. De seguida, entrega-lhes uma folha, com a árvore genealógica e uma questão que os levará a tecer conjeturas. Esta pergunta será de resposta individual: “Olhando para a árvore genealógica, quem acham que irá suceder o trono de D. Fernando? Porquê?”.</p>	- Quadro interativo - Folha de registo	20 min.	- Responde com pensamento crítico à questão colocada.
	- Conhecer factos da história nacional.	<p>“2.ª Dinastia”</p> <p>Neste momento, a professora através de um PowerPoint, faz a exposição dos conteúdos referente à 2.ª dinastia, desde a morte de D. Fernando até à Batalha de Aljubarrota (Tática do Quadrado), passando pela aclamação de D. João, Mestre de Avis, rei de Portugal. Com esta exposição de conteúdos, a professora levanta duas questões:</p> <p><i>-Porque se deu a crise de 1383-1385? – Causas da crise de 1383-1385.</i></p> <p><i>- O que esta crise originou? – Consequências da crise de 1383-1385.</i></p>	- Quadro interativo - PowerPoint	25 min.	
Estudo do Meio		Tarde			
O passado nacional	- Transmitir conhecimento sobre o passado	<p>Atividades relatório (cont.)</p> <p>“Curiosidade histórica”</p> <p>A professora inicia esta temática com a projeção de um excerto do relato de Fernão Lopes das “Crónicas d’el rei D. João”. É um documento que mostra um episódio da história aquando da morte de João Fernandes Andeiro (Conde</p>	- Quadro interativo	30 min.	- Participa com dúvidas e questões

	nacional.	<p>Andeiro). Dando continuidade ao assunto, a professora conta-lhes a história para curiosidade dos alunos: <i>O pajem do mestre de Avis começou a ir a galope em cima do cavalo em que estava, dizendo em altas vozes:</i> <i>- Matam o mestre! Matam o mestre nos paços da Rainha. Acorrei ao mestre que matam.</i> <i>(...) As gentes, que isto ouviram, saíram à rua a ver que cousa era (...) e começavam de tomar armas, cada um como melhor podia. (...)</i> <i>Unidos num só desejo foram às portas do paço (...).</i> <i>De cima não faltava quem dissesse que o mestre era vivo e o conde Andeiro morto. Mas isto não queria nenhum crer, dizendo:</i> <i>- Pois se é vivo, mostrai-no-lo e vê-lo-emos!</i> <i>(...) Ali se mostrou o mestre a uma grande janela que vinha sobre a rua...</i> <i>- Amigos, pacificai-vos! Cá eu estou vivo e são, graças a Deus!</i> <i>Fernão Lopes, Crónica de D. João I (adaptado)</i></p>			enquanto ouvem a história.
	- Desenvolver o pensamento histórico crítico dos alunos.	<p>“Questionário” Para finalizar esta temática, a professora entrega aos alunos uma folha de registo para que os alunos respondam individualmente a uma questão de relevante importância: <i>- Questão final de temática: Que importância teve D. João para o futuro do reino de Portugal e Algarve ao vencer a batalha de Aljubarrota?</i> Logo que todos os alunos tenham respondido à questão, a professora recolhe as folhas e passar-se-á ao debate das ideias definidas pelos alunos.</p>	- Folha de registo	30 min.	- Responde à questão colocada por escrito.
<p>Matemática</p> <p><i>Operações com números naturais</i></p> <p>- Divisão</p>	<p>- Compreender a divisão no sentido de partição.</p> <p>- Compreender na divisão inteira, o significado do quociente e do</p>	<p>Divisão A professora começa por colar no caderno de cada aluno uma tira de papel com um problema de partição (Anexo 18). Diz aos alunos que o problema é para ser resolvido a pares para que haja debate de ideias de forma a tornar a tarefa mais rica. Depois, solicita aos alunos que resolvam o problema no quadro e discutem-se as resoluções em grande grupo. Posteriormente, a professora questiona os alunos: <i>- Será que não existe uma forma mais fácil de resolver o problema?</i> Assim sendo, fala-lhes no algoritmo da divisão. Coloca então no quadro a</p>	<p>- Caderno diário</p> <p>- Quadro</p>	40 min.	<p>- Resolve o problema.</p> <p>- Expõe e explica a estratégia utilizada.</p>

	<p>resto.</p> <p>- Compreender a divisão no sentido de medição.</p>	<p>divisão com os dados do problema e explica-lhes que numa divisão temos um dividendo e um divisor. Neste caso particular ($123 : 8$), o 123 é o dividendo e o 8 é o divisor. A professora resolve o algoritmo da divisão no quadro explicando aos alunos todos os passos. Conclui referindo que neste caso particular obtemos um quociente (15), que é o resultado da operação e um resto (3).</p> <p>No final desta resolução, a professora cola nos cadernos dos alunos outro problema, mas agora um problema que se relaciona com a medição. O problema deverá seguir as regras do anterior: ser desenvolvido com o mesmo par. No final, a situação problemática é resolvida no quadro e discutem-se novamente as ideias referentes às estratégias utilizadas.</p> <p>De seguida, a professora levanta outra questão:</p> <p>- <i>E nesta situação, será que o algoritmo da divisão é a forma mais simples de chegar a este resultado?</i></p> <p>Em grande grupo resolve-se o algoritmo no quadro para ver se realmente se chega ao mesmo resultado. A professora questiona os alunos para o sucedido:</p> <p>- <i>Chegamos ao mesmo resultado?</i></p> <p>- <i>Continua a ser a forma mais fácil de resolução?</i></p> <p>Exercício da divisão</p> <p>Como forma de consolidação da temática da divisão a professora pede aos alunos que façam o exercício 3, da página 64 do manual de Matemática. No final, faz-se a sua correção oralmente, ou se necessário no quadro.</p> <p>Trabalhos de casa</p> <p>A professora solicita aos alunos como trabalho de casa a resolução dos exercícios página 65 do manual de Matemática e ainda que resolvam as seguintes operações com o algoritmo da divisão: $256 : 4 =$; $147 : 9 =$; e $522 : 5 =$.</p>	<p>- Caderno diário</p> <p>- Quadro</p>	40 min.	<p>- Resolve o problema.</p> <p>- Expõe e explica a estratégia utilizada.</p>
	<p>- Resolver tarefas que envolvam o algoritmo da divisão.</p>		<p>- Caderno diário</p> <p>- Manual de Matemática</p>	10 min.	<p>- Resolve as tarefas.</p>
Mestrando: Ana Beatriz Veiga e Lília Silva		Escola: Centro Escolar	Ano: 4º Ano	Dia da semana: 27 de novembro de 2013 (Quarta-feira)	
		Manhã	Sala de aula		

<p>Português</p> <p>Domínio: Leitura e escrita</p>	<p>Redigir corretamente (obj.16).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar uma caligrafia legível. - Escrever com correção ortográfica e de pontuação. 	<p>Sumário</p> <p>Para começar a aula a professora dirige-se ao quadro e escreve o sumário. No mesmo momento os alunos, em silêncio, transcrevem-no para os seus cadernos diários. A professora escolhe um aluno para proceder à sua leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco - Caderno diário 	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Copia o sumário de forma legível e sem erros ortográficos.
	<p>Matemática</p> <p><i>Operações com números naturais</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Divisão 	<p>Correção dos trabalhos de casa</p> <p>A professora corrige com os alunos os exercícios da página 65 do manual de Matemática e as operações realizadas em casa em que aplicam o algoritmo da divisão. Para tal, escolhe alternadamente alguns alunos que irão ao quadro apresentar a resolução das atividades. Será escolhido um outro aluno para avaliar a resposta dada, corrigindo-a caso se encontre errada. (Anexo 21)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manual de Matemática - Caderno diário 	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Corrige o trabalho de casa.
	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e realizar tarefas com material didático. 	<p>A divisão com material multibase</p> <p>A professora começa por mostrar aos alunos o material multibase pedindo a colaboração de um aluno para efetuar a seguinte divisão: $436 : 3 =$. Com esta divisão o aluno terá primeiro de colocar em cima da mesa, 4 placas que correspondem a 400 unidades, 3 barras que correspondem a 30 unidades, e 6 unidades. Desta forma, distribui as 4 placas, mas como se trata de um divisão por 3 sobra-lhe uma placa. Terá então de a dividir em partes mais pequenas, ou seja, em 10 barras. Depois distribui todas as barras (13) por três, pondo-as perto das placas. Como a divisão é feita em partes iguais, colocará 3 barras perto de cada placa e sobrarão uma barra, que terá de dividir também em partes mais pequenas, ou seja, 10 unidades. Seguidamente distribui as 16 unidades por 3 e colocará a beira de cada placa e de cada 3 barras. Colocará assim 5 unidades e sobrarão 1 unidade.</p> <p>Depois deste exercício, a professora mostra uma animação em PowerPoint (Anexo 22) na qual é dada aos alunos a oportunidade de visualizarem este</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Material multibase - PowerPoint - Caderno diário 	80 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Manipula o material corretamente. - Faz a divisão utilizando o material. - Explica o seu raciocínio ao longo da divisão.

<p>Matemática</p> <p><i>Operações com números naturais</i></p> <p>Adição Subtração Multiplicação Divisão</p>	<p>- Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para as quatro operações usando as suas propriedades.</p>	<p>processo que lhes permite realizar situações problemáticas que impliquem a divisão. Em simultâneo familiariza-os com o algoritmo.</p> <p>A professora propõe outras divisões para que apliquem o mesmo processo e que manipulem o material multibase.</p> <p>Atividade de relatório Jogo “Quem é quem?” – Cálculo mental (todas as operações)</p> <p>A professora propõe aos alunos um jogo de cálculo mental intitulado “Quem é quem?”. Para isso relembra-os de que precisam estar atentos. Refere as regras do jogo indicando que a turma de 24 alunos se dividirá em duas equipas de 12 alunos e terá um baralho de cartões com números. Logo que a equipa tenha acesso ao eliminar seu baralho observa os números apresentados e escolhe um número sem que a outra equipa tenha dele conhecimento.</p> <p>Para dar início ao jogo, ambas as equipas espalham todos os cartões à sua frente e dispõem-nos da maneira que entenderem. De seguida, um elemento de cada equipa lança o dado e o jogador da equipa que tirar o número mais alto coloca a equipa a jogar, fazendo a primeira pergunta.</p> <p>À vez, as equipas vão colocando uma pergunta à equipa adversária (exemplo de perguntas: é maior do que 5x6?; é menor do que a metade de 6x6?; ...) de modo a descobrir o número selecionado pela outra equipa. As perguntas só podem ser respondidas através das palavras “sim” e “não”.</p> <p>À medida que as equipas vão fazendo as perguntas e obtendo as respostas, vão-nas registando numa folha própria para o efeito, para que não se repitam ou se façam perguntas desnecessárias. Desta forma, os números virados para cima vão sendo eliminados mediante as respostas que obtiverem às suas perguntas.</p> <p>Por fim, vence a equipa que descobrir primeiro qual foi o número que a outra equipa selecionou.</p> <p>Tarde</p> <p>“Vamos praticar os adjetivos”</p> <p>A professora apresenta um texto no quadro interativo e pede aos alunos que</p>	<p>- Dado - Dois baralhos com cores diferentes de cartões com números de 1 ao 30 - Folhas de registo</p>	<p>60 min.</p>	<p>- Realiza corretamente as questões a colocar.</p> <p>- Seleciona corretamente os números de acordo com as respostas que obtém.</p> <p>- Usa estratégias de cálculo mental.</p>
<p>Português</p>	<p>Reconhecer classes de</p>	<p>A professora apresenta um texto no quadro interativo e pede aos alunos que</p>	<p>- Quadro</p>	<p>30 min.</p>	<p>- Identifica</p>

<p>Domínio: Gramática</p>	<p>palavras (obj.29).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrar as palavras nas classes a que pertencem: b) adjetivo: qualificativo e numeral. 	<p>identifiquem os adjetivos que encontram. Solicita que os escrevam no seu caderno diário para que não se esqueçam de nenhum. De seguida, oralmente vai perguntando aos alunos, ordeiramente quais os adjetivos encontrados no texto solicitando que os registem nos cartões por si fornecidos e colocados no quadro.</p> <p>Após este levantamento de ideias, a professora questiona os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Mas afinal o que é um adjetivo?</i> - <i>Qual a sua função?</i> - <i>Para que é que usamos os adjetivos?</i> - <i>São todos do mesmo tipo?</i> <p>Recapitula e explica dizendo que os dois tipos de adjetivos presentes no texto são: os adjetivos qualificativos (atribuem características ou qualidades aos nomes que acompanham, e com os quais concordam em género, número e grau – exemplo: esperto, inteligentes, bonitas) e os adjetivos numerais que (indicam a ordem em que o nome que acompanham surge numa série concordando estes também com o nome em género e em número, mas não em grau (exceto primeiro) – exemplo: primeiro, segunda, terceiras).</p> <p>Após a revisão e transmissão das informações relativas aos adjetivos a professora propõe um desafio aos alunos: que no seu caderno diário organizem pelos tipos, os adjetivos encontrados. De seguida, questiona-os no sentido de ficar a conhecer a forma como agrupam os adjetivos pelo tipo em estudo (qualificativos e numerais). De acordo com as respostas dadas, os adjetivos serão registados no quadro</p> <p>Corrigido e organizado no quadro o desafio, a professora informa os alunos que irão realizar uma ficha individualmente e que procederão à sua correção oralmente, ou se necessário, por escrito, no quadro.</p>	<p>interativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caderno diário - Cartões - Quadro 		<p>adjetivos e indica a sua função.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distingue adjetivos: qualificativos e numerais. - Organiza os adjetivos pelos seus dois tipos.
<p>Estudo do Meio O passado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as ideias prévias dos alunos. 	<p>Atividades relatório</p> <p>“Mensagem”</p> <p>A professora projeta no quadro interativo o poema de Fernando Pessoa, “Mensagem”, e questiona os alunos acerca do que vai falar a seguir. À medida que vão explorando o poema a professora vai escrevendo no quadro as ideias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho - Quadro 	<p>20 min.</p> <p>20 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha a sua resolução. - Resolve a ficha de trabalho. - Participa com ideias.

nacional	- Conhecer momentos importantes da nossa História.	dos alunos.			
	- Conhecer figuras importantes da nossa História.	<p>Expansão marítima – exploração do livro “À conquista de Ceuta” Neste momento, a professora serve-se do livro digital intitulado, “À conquista de Ceuta” do Instituto de Camões. Com este material, pretende dar a conhecer aos alunos a conquista de Ceuta ainda no reinado de D. João I. Era uma cidade estratégica devido à existência de rotas comerciais do Mar Mediterrâneo.</p> <p>Infante D. Henrique A professora, neste momento, fala também do Infante D. Henrique, figura muito importante para a expansão marítima. Era filho de D. João e foi sob o comando dele que os portugueses chegaram aos arquipélagos da Madeira e dos Açores. Em simultâneo mostra-lhes através do quadro interativo a figura do Infante D. Henrique e o Padrão dos Descobrimentos em Lisboa, monumento que recorda tamanha proeza dos navegadores portugueses.</p> <p>Trabalho de casa A professora solícita aos alunos como trabalho de casa a resolução da ficha 18 do Caderno de Fichas de Português.</p>	- Quadro interativo	30 min.	
			- Quadro interativo	10 min.	

Anexo II – Autorização aos encarregados de educação

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e da minha integração no estágio que realizo com o grupo de alunos em que o seu educando se encontra, pretendo realizar uma investigação centrada na área curricular de Estudo do Meio Social.

Para a concretização da investigação será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles os registos fotográficos, áudio e vídeo das atividades referentes ao estudo. Estes registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente na realização desta investigação. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando publicado.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional estarei disponível para esse fim.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 21 de outubro de 2013

A mestranda

(Ana Beatriz Vaz Veiga)

Eu, _____ Encarregado(a) de Educação do(a) _____, declaro que autorizo a participação do meu educando no estudo acima referido e a recolha de dados necessária.

Assinatura _____

Data _____

Anexo III – Diários reflexivos das sessões

Atividade 1 - Formação de Portugal – 13 de novembro de 2013

A primeira atividade pensada para as implementações foi a «Formação de Portugal». Pensei neste tema para o arranque pois, após a análise do programa do 4.º ano de escolaridade e do manual adotado pela escola, esta temática aparecia com grande destaque. Desta forma, também era importante pensar que forma abordá-la para os alunos em questão.

Em primeiro lugar, e já pensado anteriormente, era importante começar com um momento que proporcionasse o desenvolvimento do sentido crítico dos alunos em relação à temática em estudo. Comecei então, por escrever no quadro com letra grande, «Formação de Portugal» e questionar os alunos sobre o que estas palavras lhe suscitavam ou faziam lembrar, resultando numa chuva-de-ideias em volta do tema a estudar.

Neste momento, o quadro ficou repleto de palavras associadas ao tema, ou que pelo menos os alunos achavam estar associadas. Surgiram palavras como:

História de Portugal	Conquistas	Batalhas
Vasco da Gama	Bandeira	Plantação
Poeta Camões	Dinheiro	Nação
D. Afonso Henriques	Nobres	Pedro Álvares Cabral
Império	Ilhas	Reis
Construção de casas	Bartolomeu Dias	Navegadores
Embarcações	Distritos/Concelhos	Formar Portugal
Cultura/Tradição	Descobertas	Emprego
Povos	Escolas	Castelos

Todas estas palavras mostram que os alunos têm algum conhecimento na área da História de Portugal e todos se mostraram muito participativos e não demoraram muito tempo para as referir. É de salientar, que ainda por mim, foi-lhes dito que algumas palavras que estavam escritas no quadro iriam ser muito importantes para a abordagem do tema.

De seguida, foi apresentado aos alunos, um vídeo intitulado “O Primeiro rei”, produzido pelo Museu Alberto Sampaio no quadro dos 900 anos do nascimento de D.

Afonso Henriques, que de uma forma lúdica mostrou aos alunos a história desde o nascimento de D. Afonso Henriques até à sua morte. O principal objetivo com este vídeo era que os alunos retivessem os momentos mais importantes deste período e as suas respetivas datas. No final da visualização, os alunos tiveram que organizar no quadro os momentos importantes para posteriormente serem organizados num friso cronológico. Neste friso continham os seguintes momentos:

1109 – Nascimento de D. Afonso Henriques
1128 – Batalha de S. Mamede e D. Afonso Henriques passa a governar o Condado Portucalense
1139 – Batalha de Ourique e D. Afonso Henriques é aclamado rei de Portugal;
1143 – Tratado de Zamora
1146 – D. Afonso Henriques casa-se com Dona Mafalda
1147 – Conquista de Lisboa
1169 – D. Afonso Henriques sofre um acidente na conquista de Badajoz;
1179 – D. Afonso Henriques é reconhecido como Rei pelo Papa Alexandre III;
1185 – Morte de D. Afonso Henriques

Posteriormente foi apresentado aos alunos um excerto do livro “Portugal para miúdos” de José Jorge Letria, onde tiveram que responder a algumas questões orais acerca do mesmo. Denotou-se que a abordagem dos conteúdos anteriormente explorados foi sem dúvida uma mais-valia para a compreensão deste excerto de poema. Os alunos perceberam logo de que rei estava a ser tratado e qual a sua missão. Para terem presentes a imagem, deste que foi o primeiro rei de Portugal, foi-lhes também apresentado a sua figura através de imagens e o Castelo de Guimarães, onde foi o local do seu nascimento.

Para concluir a atividade, foi fornecido a cada aluno uma folha com uma questão, com o objetivo de colocar os alunos a pensar sobre o que tinham estado a falar anteriormente. A questão foi a seguinte: «*O que achas da relação de D. Teresa com D. Afonso Henriques?*». Neste momento, os alunos responderam à questão mas deu-me a entender que não refletiram o suficiente sobre aquilo que estava perante deles.

Atividade 2 – “Quem sucedeu D. Fernando?” – 26 de novembro de 2013

Como temática para a segunda atividade, escolhi a introdução à 2.ª Dinastia. Para melhor conseguir fazer esta introdução, resolvi recuar ao final da 1.ª Dinastia e questionar os alunos acerca do grande problema que surgiu nesta altura aquando da morte do rei D. Fernando. Para isto, e como forma de mais uma vez perceber as opiniões e pensamentos dos alunos, escrevi no quadro uma questão de conteúdo abrangente: «*O que aconteceu a seguir?*».

Desta forma, mais uma vez, obtive ideias que de certa forma deram resposta à minha grande questão. Os alunos achavam que:

«Outro membro da família de D. Fernando ficava a governar Portugal»
«O rei de Portugal ficava a ser o marido de D. Beatriz»
«Houve guerras por causa de D. Beatriz e o rei de Castela»
«D. Beatriz a governar o país»
«O rei de Castela a governar Portugal ‘traindo’ a Espanha»

Os alunos, de uma certa forma, demonstraram um grande interesse pelo assunto e denotavam que estavam seriamente a pensar na questão colocada como se fosse um problema deles também.

Para melhor perceber a opinião deles relativamente ao assunto, foi-lhes mostrada a árvore genealógica desde o reinado de D. Pedro com D. Constança e D. Inês de Castro e D. Teresa Lourenço, explicando-lhes o porquê destas três mulheres ligadas ao rei D. Pedro. Nesta árvore os alunos podiam ver quais os possíveis nomes que poderiam suceder no trono de D. Fernando, entre eles, D. Leonor Teles, D. João, D. Dinis ou D. João, Mestre de Avis.

Foi-lhes então distribuído uma folha de papel com a árvore genealógica e com a seguinte questão: «Olhando para a árvore genealógica, quem acham que irá suceder no trono de D. Fernando? Porquê?». Os alunos estavam perante mais uma questão em que tiveram de mostrar que tinham uma opinião formada sobre o assunto em questão e acima de tudo justificar essa opinião ou posição.

Quando todos os alunos terminaram de responder à questão, alguns foram dizendo aos restantes colegas quem achavam que iria suceder no trono de D. Fernando. As respostas dos alunos foram muito variadas assim como as respetivas justificações. No

final, foi mostrado aos alunos a mesma árvore genealógica e desvendado que o sucessor do rei D. Fernando foi D. João Mestre de Avis.

Como forma de exibição da temática, foi apresentado aos alunos um PowerPoint com os acontecimentos mais importantes da 2.^a Dinastia desde a sucessão de D. João, assim como o motivo desta sucessão, passando pela crise de 1383-1385 e pela Batalha de Aljubarrota.

Aquando da sucessão do rei D. João Mestre de Avis foi contado aos alunos a história da D. Leonor Teles e do seu amante Conde Andeiro (João Fernandes). E ainda o episódio da morte do Conde Andeiro pelo Mestre de Avis e por Rui Pereira. Para melhor ilustrar este momento foi apresentado aos alunos um excerto das Crónicas d'el rei D. João I por Fernão Lopes. E aquando da Batalha de Aljubarrota foi apresentada aos alunos a estratégia utilizada por Nuno Álvares Pereira (Tática do Quadrado) que deu a vitória ao Rei D. João contra o Rei de Castela. Foi ainda feito um pequeno debate em grande grupo sobre os motivos que originaram a crise de 1383-1385 e o que esta crise originou para o nosso país.

No final, foi distribuído a folha com a grande questão desta temática aos alunos. A questão foi a seguinte «Que importância teve D. João, Mestre de Avis para o futuro do reino de Portugal e Algarve ao vencer a Batalha de Aljubarrota?».

Atividade 3 – Expansão Marítima – 27 de novembro de 2013

Ainda na 2.^a Dinastia e num momento diferente foi apresentado aos alunos, com recurso ao quadro interativo, a «Mensagem» de Fernando Pessoa. A partir deste poema o grande objetivo é que os alunos adiantassem o tema da sessão com recurso ao mesmo e nesta altura todas as ideias dos alunos eram escritas no quadro. Rapidamente todas as ideias dos alunos tinham o mesmo denominador comum, que eram «Os Descobrimentos». Deste modo, foi então analisado o poema com os alunos.

Uma das grandes descobertas do rei D. João I foi a conquista de Ceuta, e por esta mesma razão foi apresentado aos alunos o livro digital do Instituto de Camões, intitulado «À conquista de Ceuta». Neste mesmo livro, os alunos podiam perceber que a escolha desta cidade para ser a primeira descoberta dos portugueses foi estratégica, pois assim

poderiam dominar as rotas marítimas do mar mediterrâneo. E ainda, a grande preparação para esta viagem.

Após esta abordagem foi apresentado aos alunos uma imagem do Infante D. Henrique e do Padrão dos Descobrimentos, e foi-lhes questionado acerca desta grande figura; se sabiam quem era e se sabiam porque estava à frente do Padrão dos Descobrimentos. Neste momento houve um aluno que rapidamente identificou o Infante D. Henrique e respondeu que talvez estivesse à frente do Padrão dos Descobrimentos porque foi o impulsionador dos Descobrimentos. Logo de seguida, respondi-lhe que estava completamente correto. Este aluno ao longo das atividades demonstrou um conhecimento que ia para além do que era suposto aprender na escola.

Atividade 4 – Os Caminhos Marítimos – 3 de dezembro de 2013

Com esta atividade dei continuação ao tema abordado anteriormente, mas neste momento já seria a conclusão da 2.^a Dinastia. Desta forma, através da ferramenta PowerPoint foi apresentado aos alunos a história dos Descobrimentos, mais precisamente a história dos grandes navegadores: Gil Eanes a dobrar o Cabo Bojador, Bartolomeu Dias a dobrar o Cabo da Boa Esperança, Vasco da Gama e o caminho marítimo para a Índia e Pedro Álvares Cabral e o caminho marítimo para o Brasil.

Aquando da viagem de Gil Eanes foram também exploradas imagens das navegações utilizadas pelos portugueses, nomeadamente as caravelas e as naus. Quando falamos da dobragem do Cabo das Tormentas por Bartolomeu Dias foi apresentado aos alunos o poema «O Mostrengo» de Fernando Pessoa e a gravação do mesmo pela voz do ator João Villaret, como forma de mostrar aos alunos a dificuldade dos portugueses a realizar esta viagem para dobrar este cabo. Foi por esta razão que o Cabo das Tormentas passou a chamar-se Cabo da Boa Esperança.

Para melhor consolidar este conteúdo, foi apresentado aos alunos um planisfério. O objetivo desta atividade é que os alunos marcassem no mapa as principais cidades estudadas dos Descobrimentos e as respetivas rotas marítimas. Os alunos demonstraram um saber científico apropriado. As rotas marítimas não foram traçadas com a perfeição

desejada mas o importante é que souberam identificar as cidades, as rotas e na legenda os navegadores responsáveis pela mesma.

Após percebermos qual o território conquistado pelos portugueses pelo mundo e de forma a podermos visualizar este território foi projetado um mapa do território português do século XVI e logo de seguida um do território português do século XXI. A partir destes dois mapas os alunos teriam que perceber quais as suas diferenças. Neste momento foi falado do conceito de descolonização. Os alunos ficaram todos muito admirados com a perda do território depois do esforço de tantos homens para a sua conquista.

Quando falado dos Descobrimentos Portugueses foi de tal forma importante falar do desenvolvimento da literatura, das ciências e das artes. Neste momento remeti para importância da grande figura de Luís Vaz de Camões, levando para a aula a obra «Os Lusíadas» para que os alunos pudessem desfolhá-la tendo um contacto mais próximo com a mesma. Foi ainda remetido para a comemoração do feriado nacional, explicando, que o 10 de junho é feriado nacional por causa da morte de Luís Vaz de Camões, ficando assim conhecido como Dia de Camões, Dia de Portugal e das Comunidades Portuguesas que são símbolos desta época.

O nosso país possui de dois grandes monumentos, a Torre de Belém e o Mosteiro dos Jerónimos. Foi através de imagens destes dois monumentos que os alunos perceberam a sua ligação aos Descobrimentos Portugueses.

Após este período, e que passou não só pelo reinado de D. João I, mas também pelos reinados de D. Duarte, D. Afonso V, D. João II, D. Manuel I e D. João III. Porém, no reinado de D. Sebastião o interesse pelas conquistas e descobertas permanecia. Desta forma este rei partiu com as suas tropas para o Norte de África, mais precisamente para Alcácer Quibir onde veio a morrer sem deixar descendentes. Esta questão foi discutida com os alunos aquando da apresentação da lenda deste rei, onde se acreditava que pudesse ainda aparecer numa manhã de nevoeiro.

Para terminar mais uma atividade, e como forma de terminar a 2.ª Dinastia foi apresentado aos alunos mais uma grande questão, «*Achas que os Descobrimentos Portugueses foram importantes? Porquê?*». Todos os alunos responderam à questão e

como sempre verificou-se que existe sempre os que se empenham mais e os que se empenham menos.

Atividade 5 – O Domínio Filipino – 4 de dezembro de 2013

Para iniciar esta atividade, comecei por transmitir aos alunos que após a morte de D. Sebastião quem subiu ao trono foi seu tio-avô, cardeal D. Henrique, mas que este reinado só durou apenas dois anos.

Como forma de recolher ideias prévias dos alunos, e como mais uma vez Portugal se deparava com mais um problema de sucessões, questionei os alunos com três questões, tais como: «Portugal foi sempre independente?», «Já fomos governados por outro país? Sabem qual?» e «Sabem como se chamavam os reis que nos governaram?». A partir destas perguntas e criando um debate em grande grupo, os alunos já tinham ouvido falar que em certa altura da História de Portugal tínhamos pertencido a reis espanhóis. Tínhamos aqui um bom ponto de partida para a continuação da nossa aula.

Todos os alunos já possuíam algumas ‘luzes’ dos reis que tinham governado o nosso país e por isso, foi-lhes apresentado, com recurso à ferramenta PowerPoint, a história da 3.^a Dinastia desde o domínio Filipino até à Restauração da Independência. Com este PowerPoint tentei que os alunos percebessem as dificuldades por que Portugal passou neste período, desde o aumento dos impostos, a ocupação do império português por holandeses e ingleses, a nomeação de espanhóis para cargos portugueses, entre outros.

A uma certa altura houve um aluno que questionou: «Quando Portugal está com problemas juntam-se todos, revoltam-se e acabam sempre por vencer. Desta vez não podia acontecer assim?». Esta questão foi feita na altura certa. A que eu respondi: «Foi mesmo isso que aconteceu.». Tentei então explicar aos alunos que um grupo de nobres descontentes com a realidade do país, revoltaram-se no dia 1 de dezembro de 1640 e que foi neste dia que a independência de Portugal foi restaurada. Este dia foi até ao ano de 2013 um feriado nacional.

Para concluir, e como teriam que nomear um novo rei para Portugal, disse aos alunos que o escolhido foi D. João, Duque de Bragança, como D. João IV.

Atividade 6 – Marquês de Pombal e o Terramoto de 1755 – 10 de dezembro de 2013

Neste momento da História era D. João, Duque de Bragança que estava no trono. Como forma de recolher as ideias prévias dos alunos, optei por escrever «Dinastia de Bragança» e questionar os alunos acerca das palavras escritas. Da parte dos alunos surgiram ideias como: «4.ª Dinastia», «Os espanhóis foram embora», «D. João VI», «O rei era de Bragança», «D. João IV, Duque de Bragança», «Contribuiu para a restauração da independência». Percebi que os alunos se prenderam ao que tinha sido dito na atividade anterior, mas também não deixa de ser positivo, pois estiveram atentos e ficou-lhes memorizado.

Na 4.ª Dinastia existe muita coisa que pode ser dita e transmitida aos alunos. Começamos por explorar os momentos difíceis do seu início com as lutas contra os espanhóis que demoraram mais de 28 anos. De seguida, exploramos a independência de Portugal no reinado de D. Pedro II e que nesta altura o território conquistado foi alargado no Brasil, de onde chegava ouro, diamantes, açúcar, tabaco.

Ainda neste momento, servi-me novamente do livro de José Jorge Letria, “Portugal para miúdos” para mostrar aos alunos a riqueza de Portugal no reinado de D. João V. Este livro contém imagens que mostram essa riqueza, sendo mais fácil de os alunos observarem. Eram imagens muito ‘amarelas’ que representavam o ouro, mostrava ainda os luxuosos coches e a forma excêntrica da realeza se vestir. Aquando da exploração deste rei, foram mostrados aos alunos as obras públicas construídas nesta época, nomeadamente, o Convento de Mafra e o Aqueduto das Águas Livres.

No dia anterior a esta atividade, propus aos alunos que em casa fizessem uma pesquisa sobre o Marquês de Pombal. Na aula, em trabalho de grupo, os alunos tiveram que, entre eles, partilhar as suas pesquisas e, numa folha, escrever as informações que considerassem relevantes sobre esta figura. No final, todos os grupos fizeram a apresentação oral à turma.

Neste pequeno trabalho de aula, os alunos consideraram como informações relevantes, o nome completo do autor, o data de nascimento e da sua morte, que era ministro do rei D. José, tinha o título de Conde de Oeiras e de Marquês de Pombal, era

uma pessoa a favor do absolutismo, foi o grande responsável pela reforma de Baixa de Lisboa após o Terramoto de 1755, que quando o rei D. José morreu e subiu ao trono D. Maria I foi afastado do seu cargo na corte e foi exilado para Pombal até à sua morte.

Após este trabalho dos alunos muita coisa sobre a 4.^a Dinastia também foi dita. Desta forma, através do quadro interativo, foi apresentado aos alunos, um vídeo de um programa televisivo, intitulado «Conta-me História – Terramoto de 1755», onde mostrava pormenores deste acontecimento, dando eu destaque para o antes e o depois da cidade de Lisboa. Este vídeo serviu para conduzir os alunos a estabelecer a comparação entre o passado e o presente.

Atividade 7 – Regimes Liberal e Absolutista – 11 de dezembro de 2013

Para iniciar esta atividade comecei por ler aos alunos um excerto do livro “Portugal para miúdos” de José Jorge Letria. Excerto que falava sobre as invasões de Napoleão Bonaparte e da Revolução Liberal e que a partir dele tentei explorar estes mesmos conteúdos. Mas aos alunos surgiu uma dúvida: «Se estamos a falar da História de Portugal, porquê falar agora da História da França?» A questão dos alunos não deixava de ser pertinente, mas também lhes expliquei que neste momento da nossa história para a percebermos tínhamos que perceber a história da França.

Portugal nesta altura vivia num regime absolutista e foi com estas ideias liberais da França que se deu uma revolução que acabou com este regime. Foi este senhor, Napoleão Bonaparte, e as suas tropas que invadiu Portugal no reinado de D. Maria que levou a família real fugir para o Brasil. Ainda foi explicado aos alunos que soldados portugueses e ingleses vieram em auxílio e forçaram as tropas francesas a recuar, mas após estas invasões Portugal encontrava-se sob o domínio inglês.

Os alunos neste momento fizeram o comentário de que «Portugal passou mesmo por muitas dificuldades de independência.». Sim era verdade. Mas foi neste preciso momento que, as pessoas que defendiam as ideias de igualdade para todos os cidadãos se revoltaram numa Revolução Liberal em 1820 que pôs fim ao domínio inglês.

Um aluno ainda questionou: «Neste momento quem era o rei de Portugal? Quem mandava no país se a rainha tinha fugido para o Brasil?». Foi-lhes então explicado que a

família real voltou do Brasil e que o filho da D. Maria I, D. João VI, ficou a governar o país e que foi nesta altura que foi elaborada a Primeira Constituição que retirava os poderes absolutos ao rei.

Mais uma vez eram ideias que agradavam a uns e desagradavam a outros e mais uma vez o país passou por mais uma guerra, a Guerra Civil, que levou definitivamente ao triunfo de uma Monarquia Constitucional em Portugal.

Anexo IV – Folha de registo do questionário aos alunos (exemplo)

Formação de Portugal



D. Afonso Henriques



D. Teresa



Batalha entre D. Afonso Henriques e D.
Teresa

O que achas da relação de D. Teresa com D. Afonso Henriques?

Anexo V – CD com o presente relatório
